

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE QUALIDADE EM CONTEXTO PRÉ-  
ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO**

**Ângela Isabel Leite Dias**

**Outubro 2015**

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal* (FPCEUP).



## **AVISOS LEGAIS**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Teresa Leal por toda dedicação, disponibilidade e orientação ao longo deste trabalho.

À Educadora e às crianças, por me terem motivado e pelo carinho demonstrado nas visitas ao jardim-de-infância.

À Carolina por toda a disponibilidade e colaboração.

À Doutora Ana Madalena, pela ajuda neste trabalho e pelos conhecimentos transmitidos sobre uma área que era novidade para mim.

À Doutora Emília Costa, a quem devo o meu percurso na FPCEUP, a quem sinto uma enorme gratidão, pela sua atenção, sensibilidade, compreensão e ajuda.

À minha mãe, pelo incrível ser humano que é, pela força que demonstra e que me dá. Ao meu pai, por todos os valores transmitidos que fizeram de mim uma pessoa melhor. A eles, por toda a compreensão e dedicação ao longo destes anos de estudante. Por tudo, obrigada, são uns pais maravilhosos!

A todos os meus amigos que compreenderam as minhas ausências e me apoiaram sempre.

À Sofia por me fazer acreditar no meu valor e pela incansável ajuda.

À minha Lúcia, porque apesar de longe, esteve sempre por perto.

À Elisabete, Joana, Bárbara, Cristina, Vanessa e Mafalda, por todas as risadas que me fizeram sentir em casa, quando tudo era novo e estranho. Foram o melhor presente que o Porto me deu, obrigada.

Às minhas queridas amigas da Universidade de Coimbra, porque o caminho começou a construir-se lá.

Às minhas colegas de mestrado, Sara e à Diana, pelo companheirismo e partilha.

Aos meus familiares, porque sem a vossa ajuda não teria conseguido. Aos meus padrinhos, por me terem mostrado que tudo é possível e por me terem proporcionado novas experiências que fizeram de mim uma pessoa melhor. Em especial, à minha tia Lena, por ter respeitado o meu tempo, sem questionar o meu trabalho e ter compreendido as minhas ausências de madrinha.

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de um modelo de formação em serviço para promover práticas educativas de qualidade em contextos pré-escolares. Foi desenvolvido, implementado e avaliado um programa de intervenção numa sala de Educação Pré-Escolar (EPE) que procurou conciliar a perspetiva do investigador e a perspetiva da educadora na avaliação da qualidade e das necessidades desse contexto. Participaram neste estudo uma educadora, 15 crianças e duas assistentes operacionais de uma sala de Jardim-de-infância (JI), pertencente a um agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto. A perspetiva do investigador foi obtida através de um instrumento de avaliação da qualidade, a Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition (ECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 2008) e através de observações naturalistas, realizadas ao longo do ano letivo, em diferentes momentos da rotina diária do jardim-de-infância. Estas observações proporcionaram um registo das práticas implementadas pela educadora com o seu grupo na sala em estudo, que em conjunto com os resultados da ECERS-R, permitiram definir as necessidades do contexto, ao nível da adequação das práticas da educadora. Para recolher a perspetiva da educadora foi utilizado um Q-sort, contruído a partir dos itens descritores da ECERS-R, privilegiando itens relativos a áreas em que a educadora tinha condições para um papel e uma participação ativa e para implementação de mudanças. Este instrumento permitiu recolher a perspetiva da educadora acerca das práticas que mais valorizava, antes e depois da intervenção. A intervenção constituiu-se por cinco sessão de trabalho, onde eram refletidas situações observadas e registadas no dia-a-dia do JI, e eram discutidas alternativas de ação para possíveis mudanças. Os resultados obtidos na realização do Q-sort após a intervenção apontam para uma mudança de foco da perspetiva da educadora após as sessões de intervenção. Embora continuando a valorizar as práticas identificadas como mais importantes na primeira distribuição Q, a educadora passou a valorizar ainda aspetos relacionados com a promoção de relações positivas entre os vários intervenientes da sala; a atenção às necessidades das crianças e a cooperação entre o pessoal, aspetos que tinham sido trabalhados durante as sessões de intervenção. Os resultados apontam ainda para a adequação deste modelo de formação e enfatiza o papel do desenvolvimento profissional com base na prática reflexiva e em parceria com outros profissionais.

**Palavras-chave:** qualidade em educação pré-escolar; perspetiva do investigador; perspetiva do educador; prática reflexiva; desenvolvimento profissional.

## Abstract

This study aimed to contribute to the development of an in-service training model to promote quality educational practices in preschool settings. It was developed, implemented and valued an intervention program in an early childhood and education care quality classroom, that sought to reconcile the researcher's and the preschool educators's perspectives to evaluate the quality and the needs of that context. Participated in this study a preschool educator, 15 children and two operational assistants of an early childhood classroom, witch belongs to a group of schools in the Porto's metropolitan area. The researcher's perspective was obtained through a quality assessment instrument, an Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition (ECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 2008) and through naturalistic observations, made throughout the school year, at different times of the daily routine of their school. These observations have provided a record of practices implemented by the preschool educator with her group at the study classroom, which together with the ECERS-R results, allowed to define the context needs, in terms of adequacy of the preschool educator's practices. In order to collect the preschool educator's perspective was used a Q-sort, that has been built from the ECERS-R's descriptors items, focusing on items related with the area in which the preschool educator had conditions for a role and an active participation and to implement changes. This instrument allowed collecting the preschool educator's perspective about the practices she most valued, before and after the intervention. The intervention consisted of five working sessions, where were reflected the observations and records of the daily routine situations in the classrooms, and were discussed alternative actions for possible changes. The results obtained from the Q-sort after the intervention point to a shift in focus of the preschool educator's perspective after the intervention sessions. While continuing to value the practices identified as most important in the first Q distribution, the preschool educator came to value aspects related to the promotion of positive relationships between the several participants in the classroom; the attention to the children's needs and the cooperation between the staff, aspects that had been worked out during the intervention sessions. The results also point to the suitability of this training model and emphasizes the role of professional development based on reflexive practice and in partnership with other professionals.

**Keywords:** Early childhood education and care quality; Researcher's perspective; Preschool Educador's perspective; Reflective practice; Professional development.

## Resumé

Cette étude visait à contribuer à l'élaboration d'un modèle de formation en cours d'emploi pour promouvoir des pratiques éducatives de qualité dans les établissements préscolaires. Il a été développé, mis en œuvre et évalué un programme d'intervention dans la salle d'éducation préscolaire, qui a cherché à concilier le point de vue du chercheur et le point de vue de l'éducateur pour évaluer la qualité et les besoins de ce contexte. Participé à cette étude un éducateur, 15 enfants et deux assistants opérant d'une salle du jardin d'enfants (JE), qui appartient à un groupe d'écoles dans la région métropolitaine de Porto. La perspective de l'enquêteur a été obtenue grâce à un outil d'évaluation de la qualité, de la petite enfance Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition (ECERS-R; Harms, Clifford et Cryer, 2008) et à travers des observations naturalistes, réalisés au cours de l'année scolaire, à différents moments quotidiens de l'école maternelle, la routine de l'enfance. Ces observations ont fourni un dossier de pratiques mises en œuvre par l'éducateur avec son groupe dans la zone étudiée, qui, avec les résultats de ECERS-R aideront à définir les besoins dans ce contexte, en termes d'adéquation des pratiques des enseignants. Pour recueillir le point de vue de l'éducateur, a été utilisé, un Q-sort qui a été construit à partir de descripteurs articles de ECERS-R, en se concentrant sur des éléments liés à des domaines dans lesquels l'enseignant avait des conditions pour un rôle et une participation active et à mettre en œuvre des changements. Cet instrument a permis de choisir le point de vue de l'éducateur sur les pratiques qu'ils ont le plus apprécié, avant et après l'intervention. L'intervention a été composée par cinq sessions de travail, où les situations observées ont été pris en compte et enregistrées dans la maternelle tous le jour, et où ils ont été discutées des alternatives d'action pour d'éventuelles modifications. Les résultats obtenus à partir de la Q-sort après l'intervention, soulignent un changement d'orientation dans la perspective d'un éducateur, après les séances d'intervention. Tout en continuant à évaluer les pratiques identifiées comme les plus importantes dans la première distribution Q, l'enseignant a continué à renforcer les aspects liés à la promotion de relations positives entre les différents acteurs de la pièce; répondre aux besoins des enfants et la coopération entre le personnel, les aspects qui avaient été travaillées au cours des séances d'intervention. Les résultats soulignent également la pertinence de ce modèle de formation, et souligne le rôle du développement professionnel basé sur la pratique réflexive et en partenariat avec d'autres professionnels.

**Mots-clés:** qualité dans l'éducation pré-scolaire; perspective d'une chercheuse; point de vue de l'éducateur; pratique réflexive; perfectionnement professionnel.

## Índice Geral

<b>Introdução</b>	1
<b>I. Enquadramento teórico</b>	3
1. Qualidade em educação pré-escolar	3
1.1. As práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças	6
1.2. A perspetiva dos educadores sobre a qualidade em educação pré-escolar	8
2. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância	10
<b>II. O Plano de Intervenção</b>	13
1. A pertinência da intervenção	13
1.1. A importância do educador de infância no desenvolvimento das crianças	13
1.2. A pertinência deste estudo como resposta às necessidades do contexto	14
2. Princípios gerais da intervenção	15
2.1. A prática reflexiva como estratégia de desenvolvimento profissional	15
2.2. O trabalho em parceria	17
3. Operacionalização do programa de intervenção	18
4. Avaliação do programa de intervenção	19
<b>III. Estudo Empírico</b>	21
1. Objetivos do estudo	21
2. Metodologia e procedimentos de investigação	21
2.1. Participantes	21



2.2.	Instrumentos	21
2.2.1.	Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition (ECERS; Harms, Clifford & Cryer, 2008)	22
2.2.2.	Registo de práticas	23
2.2.3.	23Q-sort	24
2.3.	Procedimento	25
2.3.1.	Recolha de perspetivas	25
2.3.2.	Sessões de intervenção	27
2.3.3.	Análise de dados	27
<b>IV.</b>	<b>Apresentação e discussão dos resultados</b>	28
1.	Apresentação dos resultados	28
1.1.A	perspetiva do observador	28
1.1.1.	ECERS-R	28
1.1.2.	Registo de práticas	30
1.2.A	perspetiva da educadora	35
1.2.1.	Distribuição Q	35
2.	Discussão dos resultados	40
2.1.	A perspetiva do observador	40
2.2.	A perspetiva do educador antes da intervenção	44
2.3.	Resultados e avaliação da intervenção	45
3.	Considerações finais	47
	<b>Referências bibliográficas</b>	49
	<b>Anexos</b>	56

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b>	Nota média global e nota média das subescalas da ECERS-R	<b>28</b>
<b>Quadro 2</b>	Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das rotinas	<b>31</b>
<b>Quadro 3</b>	Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das atividades orientadas	<b>31</b>
<b>Quadro 4</b>	Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das atividades livres	<b>34</b>
<b>Quadro 5</b>	Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das transições	<b>34</b>
<b>Quadro 6</b>	Distribuição Q antes das sessões de intervenção	<b>36</b>
<b>Quadro 7</b>	Distribuição Q após as sessões de intervenção	<b>38</b>

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1.</b>	Gráfico representativo da pontuação dos itens da ECERS-R	<b>30</b>
------------------	--	-----------

## Índice de Anexos

<b>Anexo A</b>	Registo da situação ilustrativa para apoiar a primeira sessão	57
<b>Anexo B</b>	Registo da situação ilustrativa para apoiar a segunda sessão	59
<b>Anexo C</b>	Registo da situação ilustrativa para apoiar a terceira sessão	61
<b>Anexo D</b>	Registo da situação ilustrativa para apoiar a quarta sessão	62
<b>Anexo E</b>	Registo da situação ilustrativa para apoiar a quinta sessão	63
<b>Anexo F</b>	Guião de observação da sala de JI	64
<b>Anexo G</b>	Folha de resposta da distribuição Q	65
<b>Anexo H</b>	Folha de cotação da ECERS-R	66
<b>Anexo i</b>	Resultados detalhados de todas as subescalas da ECERS-R	72
<b>Anexo j</b>	Distribuição Q antes da intervenção	79
<b>Anexo K</b>	Distribuição Q após a intervenção	88

## Índice de Abreviaturas

<b>EPE</b>	Educação Pré-escolar
<b>JI</b>	Jardim-de-infância
<b>ECERS-R</b>	Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition
<b>NAEYC</b>	National Association for the Education of Young Children
<b>NA</b>	Não Aplicável

## **Introdução**

As transformações ao nível da estrutura familiar, da sociedade, da economia e da ciência, nomeadamente na compreensão do desenvolvimento infantil, têm vindo a contribuir para o desenvolvimento dos contextos educativos na infância a nível internacional (UNESCO, 1998, 2000).

Na World Conference on Education (1990) e na World Education Forum (2000) os países da comunidade internacional assumiram o compromisso de desenvolver contextos educativos de qualidade na educação de crianças mais novas e de promover práticas educativas e de cuidados que assegurassem o desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida (UNESCO, 2000). Nesse sentido, a National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1997,2009) criou um documento internacional que pretendia identificar um perfil de funcionamento para todos os educadores, com o objetivo de orientar as suas práticas e garantir a qualidade dos programas de Educação Pré-Escolar (EPE).

Em 2012, o número de crianças matriculadas na EPE em todo o mundo aumentou quase dois terços (UNESCO, 2005). Todavia, alguns dos objetivos, a que a comunidade internacional se comprometeu não foram cumpridos até aos dias de hoje, em vários sistemas educativos (UNESCO, 2015). A pobreza das crianças mais novas é uma das preocupações mais sentidas a nível internacional. Emerge ainda, em muitos países, a necessidade de expandir e assegurar o acesso à escolaridade gratuita, principalmente junto das crianças mais vulneráveis e pertencentes a minorias étnicas, assim como de melhorar os cuidados na EPE.

Assumindo que a qualidade dos programas de EPE passa pelas práticas adequadas ao desenvolvimento, a Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2009, 2013) reconhece que para promover a qualidade dos programas de EPE não é suficiente centrar a preocupação no que se deve fazer (orientações), também é necessário criar condições para quem faz (educadores). O estudo Teaching and Learning Internacional Survey (TALIS, 2009, 2013) realizado pela OECD, sobre as condições de trabalho dos professores e ambiente de aprendizagem nas escolas, deixou clara a importância da participação de educadores em ações de desenvolvimento profissional, da cooperação entre os vários profissionais da escola e da avaliação do seu desempenho,

como forma de desenvolver um conjunto de estratégias que promovam práticas de qualidade.

Este estudo pretende responder a esta necessidade, ao desenvolver um modelo de formação em serviço, com vista à promoção de práticas educativas de qualidade em contextos pré-escolares, que consequentemente se refletirá na melhoria da qualidade dos serviços de EPE, prestados a todas as crianças.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos: *Enquadramento teórico, Intervenção, Estudo empírico e Apresentação e discussão dos resultados*. No *primeiro* capítulo é apresentada uma revisão da literatura sobre qualidade em EPE e sobre práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças, tanto do ponto de vista do investigador como do próprio educador. Ainda nesse capítulo será abordada a importância do desenvolvimento profissional como estratégia para a promoção de contextos de EPE com qualidade. No *segundo* capítulo é apresentada a intervenção, a partir dos princípios teóricos com que foi desenvolvida, assim como a sua operacionalização e a avaliação. No *terceiro* capítulo é apresentado o estudo empírico desenvolvido, através dos seus objetivos e metodologias de investigação, onde são descritos os seus participantes, instrumentos utilizados, procedimentos de recolha, implementação da intervenção e análise dos dados. No *quarto* e último capítulo são apresentados e discutidos os resultados, bem como apresentadas algumas limitações, propostas de possíveis investigações futuras e contributos do estudo.

## I. Contextualização teórica

### 1. Qualidade em Educação Pré-Escolar

A importância da qualidade nos contextos educativos tem vindo a ser, nas últimas décadas, foco de grande interesse no estudo da educação e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009). Esse interesse deve-se ao facto dos estudos salientarem que os programas educativos de elevada qualidade têm um impacto direto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Abreu-Lima, Leal, Cadima, & Gamelas, 2012; Katz, 1988; Leal et al., 2009; Mashburn & Pianta, 2010; NAEYC, 2009; UNESCO, 2005) a curto e longo prazo (Bairrão, 1998). Porém, não existe na literatura uma definição única do conceito de qualidade (Mashburn & Pianta, 2010). A sua definição depende dos vários intervenientes no jardim-de-infância e das suas necessidades e valores distintos. É por isso pertinente afirmar que a qualidade é um conceito relativo, definido com base nas necessidades e valores dos vários intervenientes, ao invés de um conceito único e objetivo (Ceglowski, 2004). Katz (1998) considera cinco perspetivas determinantes na avaliação da qualidade dos contextos pré-escolares: a perspetiva dos adultos responsáveis em executar ou aprovar o programa; a perspetiva das crianças; a perspetiva das famílias das crianças; a perspetiva dos educadores de infância e a perspetiva da comunidade.

A perspetiva dos adultos responsáveis em executar ou aprovar o programa designa-se de *perspetiva orientada de cima para baixo* e caracteriza-se por considerar aspetos do programa como o número de adultos/criança; as qualificações e a estabilidade dos profissionais; as características das interações dos adultos e crianças; a qualidade e a quantidade do equipamento e dos materiais; a qualidade e a quantidade do espaço por criança; as condições de trabalho dos profissionais e os cuidados de saúde e higiene e segurança (Katz, 1998).

A perspetiva das crianças, também nomeada como a *perspetiva orientada de baixo para cima* diz respeito à perceção das crianças sobre o programa de EPE em que estão integradas. Os investigadores são unânimes em considerar que a criança deve sentir-se integrada no ambiente do programa educativo, que pertence ao grupo, que é aceite, compreendida e protegida pelos adultos. É ainda importante atender à necessidade que a criança tem em sentir-se intelectualmente envolvida e respeitada. Quando as crianças



demonstram maior entusiasmo em participar e têm resistência ao abandono do programa, considera-se que este tem boa qualidade (Katz, 1988).

A perspectiva da família das crianças é considerada a *perspetiva exterior-interna ao programa* e centra-se na avaliação da relação dos educadores com as famílias das crianças. Os pais habitualmente mantêm relações positivas com os educadores que os tratam com respeito, são recetivos e tolerantes, demonstram aceitar os seus princípios de educação e promovem o seu envolvimento. As relações positivas entre os educadores e os pais acontecem com mais facilidade quando pertencem à mesma cultura, falam a mesma língua e têm os mesmos objetivos na educação das crianças. Quando os pais conseguem reconhecer o esforço do educador existe uma probabilidade maior de se relacionarem positivamente com o educador (Katz, 1988).

A perspectiva dos educadores, ou seja, a *perspetiva interior ao programa*, diz respeito à forma como os educadores perspetivam o programa e como se sentem nas relações com os colegas, na relação com os pais e nas relações com a escola. Um ambiente só é de qualidade para as crianças, quando os adultos que trabalham com elas se sentem satisfeitos no ambiente de EPE (Katz, 1988).

A perspectiva da comunidade e sociedade em geral é aquela que é *exterior ao programa* e refere-se às respostas que a sociedade em geral tem sobre a adequação dos recursos de proteção, a assistência e educação das crianças; as políticas adotadas; os recursos disponíveis para as famílias das crianças; a compatibilidade dos programas com os recursos financeiros das famílias e as condições de trabalho, formação e desenvolvimento profissional (Katz, 1988).

As múltiplas perspetivas sobre a qualidade não são um problema na definição de qualidade, no entanto, aceitar apenas uma única perspetiva torna a conceção de qualidade redutora (Moss & Dahlberg, 2008). Cada uma destas perspetivas contribui de modo diferente para a avaliação geral da qualidade dos contextos de EPE e possibilita a promoção de um programa de intervenção com vista a responder a todos os intervenientes (Bronström, Johansson, Sandberg, & Frokjoer, 2012; Katz, 1988).

As diferentes formas que existem para avaliar e perspetivar a qualidade permitem operacionalizar o estudo da qualidade em programas educativos (Bairrão, 1998). Vários autores têm procurado enquadrar os diversos indicadores de qualidade em duas variáveis: as variáveis de estrutura e as variáveis de processo (Bairrão, 1998; Leal et al., 2009). As *variáveis de estrutura* dizem respeito às características estáveis do contexto. Estão incluídos os aspetos físicos, como a organização do espaço; os aspetos organizacionais,

como os horários e a planificação das atividades; os materiais; os aspetos pessoais e sociais, como as características das pessoas; que neles atuam e as atitudes e crenças dessas pessoas e os aspetos financeiros. As *variáveis de processo* incluem os aspetos relacionais, como as interações entre as pessoas do contexto e as interações entre essas pessoas com os materiais.

A qualidade das variáveis de estrutura pode determinar a qualidade das variáveis de processo, uma vez que ao estarem garantidas, os profissionais conseguem responder de uma forma mais eficaz às solicitações das crianças. Contudo, são as variáveis de processo que determinam o nível de qualidade no contexto EPE, uma vez que são as interações que têm maior impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Bairrão, 1998; Leal et. al., 2009). Bronfenbrenner e Morris (1998) consideram que o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato. Acrescentam ainda que a interação deverá acontecer de forma relativamente regular ao longo de períodos de tempo prolongados. Essas formas duradouras de interação no ambiente imediato são por eles apelidados de *processos proximais* que são umas das principais formas de promoção do desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nos contextos educativos, é através desses *processos proximais*, entre os educadores e as crianças, que as crianças aprendem e se desenvolvem (Hamre & Pianta, 2007; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008).

Com base neste modelo de desenvolvimento, Pianta e colaboradores (Pianta, La Paro, e Hamre, 2006, 2008) desenvolveram uma escala de observação da qualidade das interações, o Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Este instrumento de observação organiza as interações entre o educador e as crianças em três grandes domínios (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2007): o apoio instrucional; o apoio sócio-emocional e organização e gestão da sala. Um *apoio instrucional* de qualidade acontece quando a aprendizagem é promovida nas interações educador-criança; quando existe um feedback positivo aos alunos na sua aprendizagem e quando os professores utilizam frequentemente uma linguagem capaz de estimular a aprendizagem das crianças. Um contexto com um apoio *socioemocional* de qualidade caracteriza-se quando existem interações emocionais positivas; falta de negatividade expressa; sensibilidade por parte do educador para as necessidades emocionais e de instrução dos alunos, e também por uma consideração dos seus interesses, motivações e pontos de vista. Uma *organização e gestão de sala de aula* de qualidade acontece quando o educador consegue gerir

eficazmente o comportamento das crianças, o tempo, as rotinas e as oportunidades de aprendizagem e realizar o máximo de atividades com diferentes materiais de ensino.

No entanto, apesar da ênfase que vários autores têm atribuído às variáveis de processo, as características dessas variáveis interagem dinamicamente com as características das variáveis de estrutura. É, por isso importante que essas duas variáveis não sejam vistas de forma isolada na avaliação da qualidade dos contextos de EPE., (Bairrão,1998; Leal et al., 2009).

### 1.1.As práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças

O termo *práticas adequadas* surgiu na área da educação como suporte para diferentes quadros de referências relativos à regulamentação dos contextos de EPE (Woodhead, 2006). A National Association for the Education of Young Children desde 1986 até 2009, apresentou orientações, atualizadas de acordo com as mudanças que a educação atravessou ao longo desses anos. Essas orientações tinham por base a operacionalização de boas práticas nos contextos de EPE e rapidamente se expandiram por vários países. É possível confirmar o consenso generalizado do uso dessas orientações, uma vez que, hoje em dia, são utilizadas como quadro de referência para tomadas de decisões conjuntas (e.g. International Reading Association & NAEYC, 1998), para o desenvolvimento curricular e como apoio à elaboração e reformulação de instrumentos de avaliação da qualidade em contextos de EPE (e.g. Harms, Clifford, & Cryer, 1998). As articulações essenciais para o estabelecimento de práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças mais recentemente classificadas pela NAEYC (2009), são cinco: criar comunidades solidárias entre os alunos; ensinar de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem; planejar um currículo para alcançar metas importantes; avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e estabelecer relações recíprocas com as famílias das crianças.

Todos os dias, os educadores de infância decidem e definem os objetivos que vão propor ao grupo de crianças, tanto a curto como a longo prazo. Essa tarefa exige conhecimentos que possibilitem a definição de objetivos exequíveis no grupo de crianças com o qual estão a trabalhar no jardim-de-infância (Bransford, Hammond, & LePage, 2005). Ao conhecerem as metas identificadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os educadores direcionam a intencionalidade das práticas para que as

crianças consigam atingir essas metas e desenvolver-se de forma adequada (NAEYC, 2009). A NAEYC (2009) na sua última orientação identifica três áreas de conhecimento essenciais que os educadores devem ter em conta no seu trabalho com as crianças:

*Conhecer as fases de desenvolvimento das crianças:* O educador, ao conhecer as fases de desenvolvimento das crianças, irá adequar as suas expectativas às idades e capacidades do grupo e definir estratégias promotoras de desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

*Conhecer cada criança do grupo de forma individual:* As crianças diferem em muitos aspetos, como os seus pontos fortes, interesses e preferências; personalidades; abordagens à aprendizagem; conhecimentos e competências; capacidades com base em experiências prévias e necessidades educativas especiais. Ao conhecerem cada criança do grupo, os educadores conseguem responder às diferenças individuais de cada criança e ajustar os objetivos estabelecidos para o seu desenvolvimento. Para obter estas informações o educador deve observar e trocar informações com as famílias.

*Conhecer e compreender os contextos sociais e culturais de cada criança:* É importante que o educador conheça e respeite os valores, expectativas e convenções comportamentais e linguísticas das crianças para que as experiências e aprendizagem dessas crianças no contexto de EPE sejam significativas e respeitem cada criança e a sua família.

A NAEYC (2009) reconhece que o conhecimento destas três áreas no trabalho desenvolvido por educadores de infância proporciona objetivos adequados às atividades, rotinas, interações e currículos programados pelo educador. Reconhece ainda que é irrealista considerar que os educadores conseguem atuar de acordo com todas as práticas consideradas de boa qualidade, quando não existem apoios a nível de políticas públicas e financiamento que sustentem um sistema de educação de infância de alta qualidade. Este ponto de vista pode desresponsabilizar os educadores de infância, ao alertar que existem aspetos independentes da sua ação, essenciais para um ambiente de EPE com qualidade.

Em Portugal, o Ministério da Educação, nas orientações curriculares para o EPE, define etapas de intervenção profissional do educador na sua ação:

*Observar:* o educador deve observar cada criança e grupo para dispor de informações que lhe permitam adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo

*Planear:* o planeamento da ação implica uma reflexão sobre as suas intenções educativas. Este planeamento possibilita que a criança possa utilizar os espaços, materiais

e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas em grande e pequeno grupo, entre pares e com os adultos.

*Agir*: concretizar na ação as intenções educativas e tirar partido de situações imprevistas.

*Avaliar*: avaliar como suporte do planeamento da ação. O resultado da avaliação e a sua consciência possibilitam adequar o processo educativo ao grupo e à sua evolução.

*Comunicar*: partilhar informações sobre o conhecimento que o educador adquire da criança e da sua evolução com adultos que têm responsabilidades na sua educação (e.g. colegas, assistentes operacionais, pais).

*Articular*: promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e criar condições para o sucesso na fase seguinte, ao proporcionar à criança uma transição fácil para a escolaridade obrigatória.

## 1.2.A perspetiva dos educadores sobre a qualidade em Educação Pré-Escolar

Após constatararmos que a intersubjetividade enriquece o conceito de qualidade, e ao considerarmos o educador de infância um interveniente nesse contexto, torna-se importante para o investigador recolher a perspetiva do educador sobre a qualidade (Bronström et al.,2012). Existem algumas investigações centradas na perspetiva dos educadores de infância, maioritariamente recolhida através de questionários e entrevistas.

Ao analisarem a natureza dos valores culturais subjacentes às definições de EPE nos Estados Unidos da América, Lee e Walsh (2005) recorreram a entrevistas focadas em aspetos da qualidade para analisarem a natureza dos valores culturais subjacentes às definições de EPE dos educadores de infância. As práticas mais valorizadas pelos educadores foram as que asseguram a segurança e saúde das crianças e promovem a independência e autonomia. As interações, os momentos de brincadeira e as atividades com materiais estimulantes foram consideradas as melhores estratégias para as crianças aprenderem. Consideraram ainda a estrutura do ambiente físico como o principal determinante de qualidade. Atividades com fichas de trabalho, momentos de grande grupo, tempos de espera entre as atividades e momentos sem envolvimento ativo foram consideradas práticas desadequadas para um contexto com qualidade de EPE.

Bronström, Johansson, Sandberg e Frokjoer, em 2012, desenvolveram um estudo na Suécia e na Dinamarca, centrado na perspetiva dos educadores de infância acerca da

aprendizagem e condições que suportam essa aprendizagem. Nos dois países, os educadores consideraram que os momentos que mais contribuem para a promoção de competências sociais são as situações iniciadas pela própria criança e o jogo livre. As atividades criativas, o tempo de roda e as atividades de leitura e escrita foram os momentos a que os educadores atribuíram menos importância para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Mahony e Hayes (2006) elaboraram um estudo com a finalidade de analisar a qualidade segundo diferentes perspectivas. Os educadores de infância nomearam como indicadores de qualidade de um contexto de EPE a segurança e o espaço, a adequação do equipamento, a formação inicial dos educadores e a comunicação e as relações positivas. Nomearam a falta de equipamentos e instalações, a inexperience dos funcionários, um ambiente de relações sociais negativas, práticas pobres e inadequadas a nível da saúde e da segurança das crianças, como indicadores de um ambiente com qualidade baixa.

No estudo de Ceglowski, em 2004, foram avaliadas as perspectivas de vários intervenientes sobre a qualidade de um contexto no Minnesota. Do ponto de vista das educadoras, os contextos de EPE com boa qualidade caracterizavam-se por serem ambientes de aprendizagem estruturados, seguros e bem equipados, que proporcionavam experiências culturalmente relevantes e as relações com os pais eram próximas e positivas.

Johnson (2003) desenvolveu, no Canadá, uma investigação sobre a perspectiva dos pais e equipas educativas. Os resultados revelaram que a maioria dos participantes consideravam que o desenvolvimento de competências sociais era a área mais importante a trabalhar nos programas de EPE. As características estruturais foram mais valorizadas pelos educadores, quando comparadas com as características processuais. No mesmo ano, Einarsdóttir (2003), através de um *focus groups* com educadores, formadores de educadores, diretores de programas de EPE e consultores externos concluiu que os educadores consideravam que os momentos com mais qualidade para a aprendizagem eram as brincadeiras e as atividades criativas.

Em 2007, Harrist, Thompson e Norris investigaram a perspectiva da qualidade de educadores, pais, diretores de instituições de EPE e decisores políticos e verificaram que o aspeto mais valorizados pelos questionados eram as interações positivas entre os adultos e as crianças, uma vez que as consideravam centrais no desenvolvimento social e emocional. No ano seguinte, Ho (2008) também se centrou na perspectiva da qualidade de diretores escolares, educadores e pais em duas escolas. Dos resultados emergiram quatro

temas que os participantes valorizaram na qualidade da educação: a motivação para a aprendizagem e a eficácia, as relações entre os adultos e as crianças, a comunicação entre educadores e os pais e o apoio às famílias. Foram valorizadas as experiências de aprendizagem com base nas necessidades e interesses das crianças.

## **2. O desenvolvimento profissional dos educadores de infância**

A constante mudança no mundo de hoje exige uma atualização de conhecimentos, que a formação inicial por si só não proporciona (UNESCO, 2001). O desenvolvimento profissional tem sido cada vez mais considerado como uma solução para preparar adequadamente os profissionais para essas mudanças constantes. As constantes atualizações das orientações para a EPE, baseadas na impotência da qualidade desses contextos, tornam o desenvolvimento do educador de infância uma forma de resposta às exigências dessas atualizações. É por isso, que o objetivo dos programas de formação para educadores de infância se centra na promoção de práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças (Bransford, Hammond, & LePage, 2005; NAEYC, 2009).

A NAEYC (2009) constatou que os educadores com mais formação e com apoio profissional contínuo apresentam maior capacidade de proporcionar um ambiente escolar com melhor qualidade, ao relacionarem-se de forma positiva com as crianças e as suas famílias, ao promoverem uma melhor aprendizagem e ao adequarem as suas estratégias de ensino a cada uma das crianças e ao grupo.

Bronfenbrenner (1979) defende um processo de adaptação progressiva de um indivíduo, em mudança, a contextos também em mudança. Ou seja, estando o mundo num processo de mudança constante, implica que as mudanças do indivíduo sejam progressivas de forma a adaptar-se às novas circunstâncias da vida. Para este autor, o desenvolvimento implica uma mudança pessoal que se manifesta de acordo com a perceção da sua ação nos contextos em que essa mudança ocorre. Sendo o educador de infância um interveniente num contexto complexo, como é a escola, é necessário que o educador adote na sua ação uma visão ecológica do comportamento humano (Pereira & Silva, 2011). Na sua ação em contexto escolar, os contextos que se relacionam como o educador são: o *microssistema*, que diz respeito ao “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento, num determinado contexto imediato, com dadas características físicas e materiais” (Bronfenbrenner, 1989).

Para o educador, a escola onde trabalha é um local onde se constroem relações interpessoais e são realizadas atividades adequadas a esse espaço num determinado tempo (Pereira & Silva, 2011). O *mesossistema* consiste nas relações que ocorrem entre dois ou mais contextos que contém a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1989). A relação entre a escola e a família do educador são um exemplo de dois *mesossistemas* que influenciam o seu desenvolvimento (Pereira & Silva, 2011). O *exossistema*, tal como o *mesossistema*, diz respeito às relações que ocorrem entre dois ou mais contextos que contém a pessoa em desenvolvimento, no entanto, um desses contextos não está diretamente relacionado com o indivíduo, apenas existem nele acontecimentos que o influenciam de uma forma indireta (Bronfenbrenner, 1989). O sistema educativo é um exemplo de *exossistema*, uma vez que é um contexto onde a educadora não participa de forma direta e ativa por não lhe competir a decisão das políticas da escola, mas, a sua prática no contexto escolar é influenciada por essas políticas. Muitas vezes, a influência dessas políticas educativas trazem, algumas dificuldades na ação da educadora na escola. Outro exemplo de *exossistema* do educador é a família das crianças, que não interferem de forma ativa na sua ação, mas implica que o educador adeque as suas práticas às diferentes culturas e contextos sociais das crianças (Pereira & Silva, 2011). E, por fim, o *macrossistema* que enquadra todos os sistemas na sua cultura e sociedade: as crenças, riscos, estruturas, opções de cada um dos sistemas (Bronfenbrenner, 1989). As orientações do Ministério da Educação, que constitui o conjunto de crenças e ideologias que caracterizam o jardim-de-infância onde o educador trabalha influenciam o seu trabalho e desenvolvimento profissional (Pereira & Silva, 2011). Esta abordagem de desenvolvimento do indivíduo, permite enquadrar estes contextos como influenciadores do planeamento do educador sua ação (Pereira & Silva, 2011).

O educador intervém num meio ecológico complexo, com interações ativas entre os múltiplos fatores e condições desse contexto (Nóvoa, 1992; Gómez, 1992). É dentro desta perspetiva ecológica da aprendizagem profissional que os educadores se colocam na procura constante de novos conhecimentos, com uma atitude de empreendimento ativo no processo de desenvolvimento (Lopes & Marta, 2014).

O National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI, 2008) define como principais componentes de desenvolvimento profissional dos educadores de infância: o conhecimento das características e contextos dos alunos e das famílias; a consciência do que devem saber fazer e a organização e facilitação de experiências de aprendizagem.



A United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2014) defende que não é suficiente melhorar a qualidade dos contextos escolares, sem que os professores sejam bem formados e tenham motivação para realizar o seu trabalho. Segundo a UNESCO (2014), as escolas devem promover a formação de professores, oferecer incentivos económicos apropriados e criar progressões de carreira atrativas.

Foi possível constatar em alguns estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores (Bransford et al., 2005; Nóvoa, 1992; Pereira & Silva, 2011) que o grande desafio da formação contínua consiste em ver a escola como um ambiente educativo que concilia o trabalho e a formação. Para que isso aconteça, a formação deve ser vista como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas (McBride, 1989, citado por Nóvoa, 1992). Pereira e Silva (2011), ainda sobre a contextualização do desenvolvimento profissional, aborda a necessidade de “reconhecer os contextos de trabalho como espaços de aprendizagem coletiva em que os educadores colocam em ação diversas práticas como resultado da sua socialização e aprendizagem para a resolução de problemas”(p.275 ). Torna-se, portanto, essencial que as formações ocorram nas próprias instituições onde os educadores trabalham, para que as suas ações possam ser analisadas e consequentemente repensadas ao integrar estratégias de desenvolvimento adequadas às características de cada contexto (Correia, 1991, citado em Pereira & Silva, 2011).

## **II. O Plano de Intervenção**

### **1. A pertinência da intervenção**

São várias as investigações que comprovam a importância de um contexto de EPE com qualidade para o desenvolvimento das crianças (Katz, 1988; Leal et al., 2009; Mashburn & Pianta, 2010; NAEYC, 2009; UNESCO, 2005). Os educadores de infância, como intervenientes diretos nesse contexto, têm um papel ativo no processo de aprendizagem das crianças (Brostrom, Johansson, Sandberg, & Frojaer, 2012) e o compromisso de desenvolver ações que promovam um desenvolvimento saudável dessas crianças (NAEYC, 2009). Sendo a formação um dos mecanismos que possibilitam a adequação das práticas dos educadores de infância (Bransford et al., 2005; NAEYC, 2009), considerou-se pertinente criar um programa de intervenção numa sala de JI, com o objetivo de proporcionar à educadora titular, momentos de reflexão sobre as suas práticas, como ponto de partida para a mudança e desenvolvimento profissional.

Após um período em contacto com o contexto, foi possível fazer um levantamento das necessidades existentes na sala de JI. Em conversas informais com a educadora da sala, e através de observação do seu trabalho, foi possível constatar a falta de motivação que a educadora tinha no trabalho com o grupo, a insegurança no trabalho que realizava e a necessidade de ajuda de um profissional para apoiar o seu trabalho. O pedido de ajuda da educadora, aliado à sua disponibilidade, a predisposição para trabalhar em parceria e a sua receptividade a perspetivas diferentes, foram fatores decisivos para a implementação deste estudo nesta sala de EPE.

#### **1.1. A importância do educador de infância no desenvolvimento das crianças**

Como foi possível constatar, para avaliar e promover a qualidade dos contextos de EPE é necessário considerar as características das variáveis de estrutura e as características das variáveis de processo. No entanto, também se verificou que os níveis de qualidade com impacto no desenvolvimento das crianças são determinados pelas características das variáveis de processo (Bairrão, 1998; Leal et al., 2009). Sendo estas

variáveis caracterizadas pelas interações, torna-se evidente o papel do educador na promoção do desenvolvimento das crianças (Leal et al., 2009).

No seu modelo da Aprendizagem Socialmente Mediada, Vygotsky (1978) defende que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorrem através das interações com adultos e pares competentes. É através dessas interações que as crianças adquirem conhecimentos que lhes permitem desenvolver progressivamente níveis de aprendizagem superiores. Este autor afirma que uma situação de aprendizagem adequada deve situar-se na Zona de Desenvolvimento Próximo, que se define pela diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível das potencialidades de aprendizagem da criança. A aprendizagem nessa zona proporciona à criança processos de desenvolvimento internos, que só são capazes de ser concretizáveis através da interação entre a criança e outras pessoas do seu ambiente. Quando esses processos são interiorizados, tornam-se parte da realização autónoma da criança. Cabe, por isso, ao educador, atuar nessa zona, ao apoiar as crianças em desenvolvimento até ao momento em que a criança é capaz de dominar as situações através de mecanismos conscientes (Bruner, 1985).

## 1.2. A pertinência deste estudo como resposta às necessidades do contexto

É sabido que as populações de contextos socioeconómicos desfavorecidos tendem a usufruir de menos experiências sociais e culturais promotoras de conhecimento e desenvolvimento (NAEYC, 2009). Vários estudos (Burchinal, Roberts, Hooper, Zeisel & Hennon, 2006; Cadima, Peixoto & Leal, 2009) têm demonstrado que crianças que são influenciadas por múltiplos fatores de risco nos seus contextos familiares são mais propensas a ter problemas académicos e sócio emocionais durante o jardim-de-infância, na transição para a escola e nos primeiros anos escolares. A importância da qualidade das experiências vivenciadas nos contextos educativos, como forma de proporcionar às crianças experiências que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento, torna-se mais evidente ao constataremos que a ausência de experiências no contexto familiar, adequadas às necessidades e capacidades das crianças influenciam negativamente o desenvolvimento de competências de aprendizagem das crianças.

Tendo em conta que a sala de JI que participou neste estudo servia uma população com um nível socioeconómico desfavorecido, considerou-se pertinente apoiar a

educadora no desenvolvimento de práticas adequadas a populações com estas características.

## **2. Princípios gerais da intervenção**

A intervenção implementada baseou-se na prática reflexiva como estratégia de desenvolvimento profissional e no trabalho em parceria com a educadora. Por terem sido os dois princípios orientadores desta intervenção, torna-se importante apresentá-los.

### **2.1. A prática reflexiva como estratégia de desenvolvimento profissional**

Como já foi possível constatar, a formação dos educadores é um processo importante para a adequação das suas práticas ao grupo de crianças. A formação não se constrói por acumulação de cursos, formações ou conhecimentos (Nóvoa, 1992). Para ser eficaz, os formadores devem estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que proporcione aos profissionais, mecanismos que facilitem o pensamento autónomo (Nóvoa, 1992) e estratégias capazes de promover o desenvolvimento profissional dos educadores (NAEYC, 2009). Deve, ainda, ser um processo permanente, apoiado na própria metodologia de trabalho do educador (Nóvoa, 1992). Perrenoud (2002) refere algumas vantagens da importância da formação de professores com base na prática reflexiva. Na sua perspetiva, a prática reflexiva compensa a superficialidade das formações profissionais; favorece a aprendizagem através de experiências; prepara os professores para assumir as suas responsabilidades políticas e éticas, permite que os professores consigam enfrentar a crescente complexidade das suas tarefas; ajuda a que compreendam e consigam ultrapassar possíveis falhas da sua prática; oferece os meios necessários para que trabalhem competências; aumenta a cooperação entre profissionais e a capacidade de inovação. Nóvoa (1992) realça ainda a importância desta abordagem formativa na prática dos professores, quando, em momentos de crise no contexto de ação, o educador tem a capacidade autónoma para refletir sobre a situação e concretizar medidas adequadas.

Schon (1983, citado por Gómez, 1992) conceitualizou a figura de um profissional reflexivo, ao propor uma epistemologia da prática da reflexão e conhecimento da ação. Este autor define três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor na sua atividade:

*O conhecimento-na-ação* é o componente que orienta a atividade humana. O conhecimento, obtido em experiências passadas, quando consolidado, permite ao indivíduo ter as competências necessárias para agir de uma forma mais competente no futuro (Gómez, 1992).

*A reflexão na ação* são os pensamentos que todos os indivíduos fazem, de uma forma natural, sobre o que fazem. Contudo, a reflexão aqui referida é mais do que pensar sobre o que fazemos, é um processo que implica a capacidade de “utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996). Esta reflexão acontece no próprio momento da ação, ou seja, o indivíduo deve ter conhecimento que lhe permita uma reflexão sobre a melhor forma de agir na situação atual

*A reflexão sobre a reflexão-na-ação* é a análise que o indivíduo faz depois da ação, sobre as características e processos da sua própria ação. Esta reflexão acontece quando o profissional está no seu ambiente profissional e não é condicionado pelas situações desse ambiente. Este é um processo que permite ao professor conhecer-se melhor, ao identificar e adquirir as suas estratégias de pensar os problemas.

Este modelo vai ao encontro do desenvolvimento profissional de uma forma contextualizada, já abordada no tópico anterior. A reflexão sobre a ação é um processo através do qual os professores aprendem a partir da análise das suas próprias práticas. Schon (1997) defende que a própria profissão conduz a um conhecimento (das características do contexto), que só pode ser adquirido através de um contacto com a prática, uma vez que esse conhecimento é pessoal e não sistemático. O professor encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

Contudo, apesar do processo de aprendizagem através da reflexão ser sustentado pela ação de cada um, existe um conjunto de características / capacidades necessárias à prática reflexiva (García, 1992):

*Ausência de preconceitos que impeçam o educador de aceitar novos problemas e assumir novas ideias.* É importante que o educador não limite as suas ideias e esteja atento a perspetivas diferentes, que preste atenção a alternativas disponíveis e que procurem várias respostas para uma questão.

*Responsabilidade:* O educador deve aceitar as consequências das suas ações e assumir as suas responsabilidades de forma a assegurar a integridade e a coerência do que defende.

*Entusiasmo*: O educador deve assumir uma postura curiosa e predisposta a contrariar a rotina do dia-a-dia.

A presente intervenção teve como objetivo proporcionar momentos de reflexão conjunta entre o investigador e a educadora acerca das práticas na sala de JI. Além disso, com a utilização deste método de formação, pretendeu-se que a educadora compreendesse a importância desta ferramenta como um método a utilizar na sua prática futura.

Como foi referido na pertinência da intervenção, e tendo por base as características essenciais à prática reflexiva, esta intervenção só foi concretizável, porque a educadora reunia essas características e atitudes necessárias à formação reflexiva.

## 2.2. O trabalho em colaboração com a educadora

Associado à formação reflexiva, o trabalho colaborativo está presente na literatura como uma estratégia eficaz que potencia a mudança e inovação no desenvolvimento profissional dos professores (Formosinho & Machado, 2008; Silva, 2011). O trabalho em parceria, ou em colaboração, através do cruzamento de vários modelos de ação e troca de perspetivas, contribui como uma forma de promover o desenvolvimento profissional dos professores neles envolvidos (Lopes & Marta, 2014; Silva, 2011).

Fullan e Hargreaves (2001, citado por Silva, 2011) afirmam que ambientes de trabalho colaborativos são mais satisfatórios e produtivos.

Formosinho e Machado (2008) salientam no seu trabalho, a importância da colaboração entre os vários profissionais da escola. Estes autores defendem que é através de projetos em colaboração entre os profissionais que é possível produzir inovações nas escolas, adequadas às respostas do contexto, tanto ao nível de sala de aula como em toda a escola.

No entanto, a opção por este método de trabalho implica um envolvimento dos formandos e a sua capacidade para aceitar novas ideias e o compromisso para as implementar (Silva, 2011).

O plano de intervenção aqui apresentado teve sempre como objetivo o trabalho em colaboração com a educadora. As sessões de trabalho decorreram sempre numa abordagem positiva, ao realçar aspetos positivos do trabalho realizado pela educadora. Nunca foi objetivo tentar impor uma mudança, sem que houvesse uma reflexão conjunta

sobre as situações e sem que a educadora tivesse a oportunidade de pensar em soluções alternativas para as situações analisadas.

### **3. Operacionalização do programa de Intervenção**

O programa de intervenção foi criado a partir da definição das áreas fortes e fragilidades da prática da educadora, recolhidas a partir da perspetiva do observador e analisada em conjunto com a perspetiva da educadora. A intervenção consistiu na realização de sessões de trabalho entre o investigador e a educadora, em que a partir de uma situação exemplo eram refletidos alguns aspetos da prática da educadora. As áreas trabalhadas que mereceram maior foco na reflexão foram as fragilidades, no entanto, áreas fortes possibilitaram uma abordagem positiva do investigador com a educadora, em todas as sessões.

Todas as sessões tiveram situações e objetivos distintos, no entanto a metodologia de trabalho em cada sessão, teve os seguintes processos:

*Devolver à educadora a perspetiva do investigador*, através dos registos das situações observadas. Ao explorar a perspetiva do observador sobre as situações, foi também possível devolver a forma como as crianças estavam a experienciar essas situações.

*Refletir sobre a adequação das práticas observadas*: Depois de explorar a perspetiva do observador, pretendia-se explorar a perspetiva da educadora sobre as situações e perceber a intencionalidade das práticas descritas na situação. Era também pretendido, que em conjunto fossem identificados os pontos fortes e as fragilidades das práticas analisadas na situação.

*Discutir alternativas*<sup>1</sup>: na última fase das sessões pretendia-se pensar em alternativas que pudessem solucionar as fragilidades assinaladas e discutir quais as possíveis vantagens da mudança.

A primeira sessão teve como objetivo analisar o tempo de transição entre as atividades, o tempo em grande grupo e adequação da duração das atividades às necessidades individuais a partir de uma situação ilustrativa de um momento de acolhimento (anexo A).

---

<sup>1</sup> As alternativas propostas em cada sessão podem ser consultadas nos anexos dos registos ilustrativos da sessão correspondente.

Na segunda sessão foi utilizado um registo ilustrativo de uma atividade de promoção de competências de literacia (anexo B) e tinha como objetivo refletir sobre vários métodos de trabalho para explorar estas e outras competências, pensar na importância do envolvimento dos pais nas atividades das crianças e refletir sobre a diferenciação do tipo de atividade, tendo em conta as idades e características das crianças.

A terceira sessão teve como ponto de partida o registo de um momento de uma atividade orientada de desenho (anexo C). Pretendia-se analisar o impacto das regras no comportamento de crianças, nomeadamente as regras de partilha do material. Pretendia-se ainda refletir sobre a importância da promoção de interações positivas entre as crianças, centrada na partilha.

A quarta sessão centrou-se na interação entre os adultos da sala com as crianças. Tinha como objetivos refletir sobre a importância da ação consistente dos adultos com todas as crianças e sobre a importância do papel da educadora na articulação das assistentes operacionais. O registo utilizado (anexo D) incidia sobre uma situação de uma atividade orientada e descrevia a interação da educadora e das assistentes operacionais com as crianças.

Na última sessão foi utilizada uma situação ilustrativa das interações entre as crianças (anexo E), numa atividade orientada pela educadora. Esta sessão tinha como objetivo refletir sobre a importância do papel da educadora na promoção de interações sociais positivas entre as crianças. Foram focados aspetos como o elogio, o incentivo ao elogio entre pares e a promoção de momentos de trabalho em conjunto para pequenos grupos de crianças.

#### **4. Avaliação do programa de intervenção**

A avaliação do programa de intervenção aconteceu de forma informal, através da opinião da educadora no final das sessões de trabalho. A educadora teve sempre uma participação ativa em todas as sessões e demonstrou-se sempre muito disponível e com à vontade para colocar questões e pedir opinião sobre os temas abordados nas sessões. Os aspetos que ressaltou como tendo sido os mais significativos para a reflexão sobre as suas práticas com o grupo, foi o registo da perspetiva das crianças, através dos seus discursos.



Considerou que o tempo para as sessões era um dos bons momentos do dia, onde poderia pensar sobre o seu trabalho e reflectir acerca das suas práticas, uma vez que no dia-a-dia, com a falta de tempo, não tinha oportunidade de o fazer.

O envolvimento da educadora foi um dos aspetos chave para a eficácia deste tipo de intervenção. A predisposição, disponibilidade e a capacidade de trabalhar em parceria com outros profissionais permitiram que a troca de perspetivas entre o educador e a investigadora ocorresse de uma forma muito tranquila. Nas visitas que o investigador realizava à sala, a educadora falou algumas vezes em aspetos que tinham sido pensados nas sessões. Este feedback da educadora, posterior às sessões, permitiu perceber que o tempo de reflexão estendeu-se além das sessões de trabalho e possibilitou a reflexão autónoma, num momento individual, após as sessões.

### **III. Estudo Empírico**

#### **1. Objetivos do estudo**

O presente estudo teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de um modelo de formação em serviço para promover práticas educativas de qualidade em contextos pré-escolares. Com esse objetivo em vista foi desenvolvido um estudo de caso numa sala de EPE de um agrupamento de escolas do Porto. Procurou-se conciliar a perspetiva do investigador e a perspetiva do educador na avaliação da qualidade e das necessidades desse contexto, bem como na definição e no desenvolvimento do plano de formação. Finalmente, pretendeu-se avaliar o impacto dessa formação na perspetiva do educador sobre práticas de qualidade em JI.

#### **2. Metodologia e procedimentos de investigação**

##### **2.1.Participantes**

A amostra deste estudo é constituída por um grupo de EPE pertencente a um jardim-de-infância (JI) integrado num agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto. Participaram no estudo as 15 crianças que constituíam o grupo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; a sua educadora titular e duas assistentes operacionais. A educadora titular tinha o mestrado em Educação de Infância, trabalhava há mais de 20 anos na área de EPE e estava ao serviço do JI em estudo há dois anos. As assistentes operacionais da sala estavam, pela primeira vez, a trabalhar no agrupamento, tendo sido colocadas ao serviço através da Câmara Municipal do Porto, ao abrigo da Lei 159/99 de 14 de setembro que responsabiliza as autarquias pela gestão da EPE.

##### **2.2.Instrumentos**

### 2.2.1. Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition (Harms, Clifford & Cryer, 2008)

A “Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition” (ECERS-R) é a versão revista da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Harms, Clifford, & Cryer, 2008), um instrumento de avaliação da qualidade do ambiente em contextos educativos para crianças em idade pré-escolar entre os 2 anos e meio e os 5 anos (Harms, et al., 2008). Esta escala analisa a qualidade do ambiente em EPE de uma forma alargada, uma vez que inclui as características de natureza estrutural (aspetos de espaço físico e sua utilização, equipamento e organização dos recursos, etc.) e características de natureza processual (qualidade e quantidade de interações pessoais existentes) (Harms, Clifford & Cryer, 2008). O quadro conceitual para esta avaliação da qualidade do ambiente baseia-se em definições atuais de boas práticas e em investigação que relaciona as práticas educativas em JI com os resultados das crianças, centrando-se nas necessidades das crianças (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

Está organizada em sete subescalas, compostas por um total de 43 itens: Espaço e mobiliário; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa; Pais e pessoal (Harms et al., 2008). A subescala Espaço e mobiliário é constituída por oito itens e refere-se à organização do espaço, assim como à organização e manutenção dos materiais disponíveis na sala. A subescala Rotinas e cuidados pessoais tem seis itens que abrangem as rotinas relativamente à saúde, conforto e bem-estar das crianças. A terceira subescala, Linguagem e Raciocínio, compõe-se de quatro itens que permitem avaliar se as atividades e interações existentes na sala são promotoras de competências de comunicação e da aprendizagem de relações básicas (Leal & Gamelas, 1995). Com dez itens, a subescala das Atividades abarca aspetos que dizem respeito à motricidade fina, a atividades criativas (e.g., música, arte, etc.), à ciência, matemática, assim como atividades que impliquem o uso de equipamentos de multimédia e que promovam a aceitação da diversidade. Na subescala Interação existem 5 itens que permitem avaliar a promoção de competências de interação, assim como todo tipo de interações existentes entre os vários intervenientes do contexto. A subescala Estrutura do programa é composta por 4 itens, dizendo respeito ao horário, ao jogo livre, ao tempo de grupo e às condições para crianças com incapacidades. Por fim, a subescala Pais e Pessoal é constituída por 6 itens direcionados para as necessidades dos adultos intervenientes no contexto avaliado (Harms et al., 2008).

A aplicação deste instrumento de avaliação é realizada maioritariamente através da observação, com uma duração mínima de duas horas, sendo que a informação relativa a aspetos que não foi possível observar deve ser obtida por entrevista ao educador responsável. A cada item associa-se um conjunto de indicadores/descriptores que determinam a cotação desse mesmo item, numa escala de sete pontos, com descritores para um (inadequado), três (mínimo), cinco (bom) e sete (excelente) (Abreu-Lima et al., 2013; Harms et al., 2008). É ainda possível classificar alguns itens e indicadores como Não Aplicável (NA), quando esta opção surge indicada. A pontuação média de cada subescala resulta da soma das cotações atribuídas aos itens dessa subescala, dividindo o resultado dessa soma pelo número de itens cotados. A nota média da qualidade global resulta da soma das cotações dos 43 itens, dividido pelo número de itens cotados. Uma pontuação inferior a 3 indica que a qualidade da sala é inadequada ao desenvolvimento das crianças; uma pontuação entre 3 e 4.99 indica que a sala assegura condições mínimas; uma pontuação entre 5 a 6.99 indica que a sala tem boas condições de qualidade e uma pontuação de 7 indica condições excelentes de qualidade. As condições adequadas ao desenvolvimento das crianças são consideradas quando as pontuações se situam entre 5 e 7 (Harms et al., 2008).

Uma das finalidades da utilização desta escala é a promoção da qualidade nos contextos educativos pré-escolares (Harms et al., 2008). Essa promoção pode acontecer através da autorreflexão e autoavaliação realizada pelas educadoras (Leal, 1995), assim como através de uma intervenção promotora da qualidade do trabalho no JI. (Harms et al., 2008).

### 2.2.2. Registo de práticas

Foram realizados vários registos, ao longo do ano letivo, em diferentes momentos do dia. O método utilizado para o registo das práticas foi a observação naturalista que se caracteriza por ser uma observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada na descrição de comportamentos. É uma observação não seletiva, em que o observador acumula dados sem seleção prévia, mas passível de uma análise rigorosa; existe a preocupação em precisar a situação, de forma a não existirem dúvidas na sua interpretação e pretende-se recolher um grande número de unidades de comportamento e observar de forma contínua, selecionando apenas após o processo de observação ter terminado (Estrela, 1984).

Antes de iniciar as observações foi construído um guião (anexo F) orientador, de forma a manter uma estrutura de registo uniforme em todas as observações. O guião salientava os seguintes aspetos a serem observados: estrutura e organização da sala, número de pessoas presentes (crianças e adultos), número de crianças com NEE, idade das crianças, hora e duração de registo e o tipo de atividade que estavam a realizar: rotinas, atividade direcionada, atividade livre e transições. Em cada uma das situações observadas pretendia-se ainda, um registo detalhado do comportamento dos adultos presentes (educadora e assistentes operacionais), bem como das crianças do grupo.

Após a observação no contexto, os registos eram cuidadosamente analisados e selecionadas as situações relevantes para a intervenção.

### 2.2.3. Q-sort

O Q-sort é um instrumento de recolha de perspetivas baseado na metodologia Q que tem como característica principal o estudo sistemático da subjetividade humana (Brown, 1993; McKeown & Thomas, 1988). Consiste num conjunto de procedimentos que permite o estudo sistemático das opiniões, crenças e pontos de vista de um conjunto de indivíduos sobre um tema (McKeown & Thomas, 1988). A preocupação central deste método é garantir que a autorreferência é preservada e o seu uso é recomendável no estudo de aspetos qualitativos do comportamento humano (Brown, 1993).

A técnica que envolve a distribuição Q consiste num processo de escolha forçada, através do qual os participantes distribuem os itens sobre um determinado tema, ao longo de um contínuo de importância, composto por um número predefinido de categorias. O número de itens que os indivíduos devem colocar em cada categoria é pré-determinado, sendo que as categorias formam um contínuo de valor que vai do menos valorizado até ao mais valorizado. O número de categorias, assim como o número de itens a colocar por cada categoria e o formato do contínuo são opcionais e pré-definidos em função dos objetivos do investigador. No entanto, o formato mais frequente desta técnica corresponde a uma distribuição “quase normal”, em que um menor número de itens é colocado nas categorias extremas e a maior parte dos itens é colocada nas categorias centrais (McKeown & Thomas, 1988).

O Q-sort tem neste projeto de investigação o objetivo de recolher a perspetiva de uma educadora de infância acerca da importância de um conjunto de práticas desenvolvidas no seu trabalho com o grupo em contexto de EPE. Construiu-se um conjunto de itens estímulo com base nos itens da ECERS-R, mais concretamente nos

descritores dos itens que correspondem a cotações de 3 (condições mínimas), de 5 (condições boas) e de 7 (condições excelentes). Os descritores relativos a cotações de 1 foram excluídos por dizerem respeito a práticas e condições inadequadas. Foram criados 108 itens iniciais que foram discutidos e analisados por duas psicólogas com vasta experiência na observação de contextos pré-escolares, assim como na utilização da ECERS-R. Este processo deu origem à eliminação de itens redundantes ou menos pertinentes, bem como à formulação de itens com uma maior clareza. Foram privilegiados itens relativos a áreas em que as interações eram salientadas bem como itens de áreas em que a educadora tinha condições para um papel e uma participação ativas, proporcionando oportunidades de mudança. Por exemplo, o item relativo às Refeições/Merendas foi excluído um vez que a educadora não estava presente nos momentos de refeição do grupo. Em contrapartida, itens relativos à subescala das Atividades foram privilegiados, devido ao papel de relevo da educadora nesses momentos.

Resultaram 87 itens finais, organizados pelas subescalas: Espaço e mobiliário, com 11 itens; rotinas/cuidados pessoais, com 7 itens; linguagem – raciocínio, com 14 itens; atividades, com 22 itens; interação com 18 itens; estrutura do programa, com 13 itens; pais e pessoal com 2 itens. A questão orientadora da distribuição dos itens foi: *Qual o valor/importância que atribui a cada uma das práticas apresentadas, no seu trabalho com o grupo?*. Foram criados 87 cartões com as afirmações que completavam a frase: *No meu trabalho com o grupo valorizo...* e um cartaz de grande dimensão para que esses cartões pudessem ser distribuídos de acordo com o nível de importância que a educadora atribuía a cada prática descrita. Foi também construído um guião, preparado para apoiar as instruções antes e durante a administração do Q-sort e uma folha de resposta (anexo J), para registar a distribuição do itens, onde eram colocados os números dos cartões colocados nas respetivas posições.

## 2.3.Procedimento

### 2.3.1. Recolha de perspetivas

Uma vez que este estudo foi realizado num dos JI em que a investigadora desempenhou funções de estagiária curricular, foi possível fazer um levantamento de necessidades específicas dessa mesma sala. A educadora manifestou várias vezes que precisava de ajuda no trabalho com o grupo e demonstrou-se sempre recetiva a novas

sugestões e opiniões sobre práticas educativas. Esta disponibilidade e esta receptividade permitiram considerar pertinente a realização de um estudo de caso nesta sala. Após a elaboração de uma proposta de trabalho, foi pedida autorização e explicados à educadora os objetivos do estudo, assim como os seus procedimentos a serem adotados.

Em outubro de 2014 foram iniciadas as observações e registo de práticas de acordo com o guião previamente estabelecido (anexo A). As observações foram realizadas uma vez por semana, em horários alternados entre a manhã e a tarde, de forma a conseguir registar os vários momentos do dia. A flexibilidade do horário das observações possibilitou registar uma maior variedade de práticas, para que posteriormente o trabalho realizado com a educadora abarcasse mais áreas a serem trabalhadas na intervenção e se baseasse na prática efetiva da educadora. Com estes mesmos objetivos, foram realizadas observações que decorreram até ao final do ano letivo, em junho de 2015.

Em fevereiro de 2015 foi realizada a observação e avaliação através da ECERS-R por uma psicóloga com mestrado em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, com formação no instrumento e que conhecia o contexto. A avaliação foi realizada numa manhã, previamente agendada.

Em março, antes da intervenção começar, a educadora titular realizou a distribuição Q pela primeira vez. Em finais de julho de 2015, finalizada a intervenção, a educadora realizou a distribuição Q pela segunda vez.

As duas realizações da distribuição Q aconteceram numa data previamente acordada, após o horário de trabalho da educadora, na sala de prolongamento do JI que tinha as condições necessárias para colocar o cartaz de grandes dimensões em cima de uma mesa. Antes de iniciar a administração, foi explicado à educadora em que consistia a aplicação do instrumento e foram explicadas as etapas que deveriam ocorrer durante a realização do Q-sort:

- ler os itens e verificar a presença dos 87 cartões;
- rever a questão global segundo a qual os itens deveriam ser distribuídos pelas diferentes categorias( muito valorizado a pouco valorizado);
- fazer uma categorização inicial grosseira entre três categorias organizando os itens em os *menos importantes*, os *neutros* e os *muito importantes*;
- durante a administração existia a possibilidade de alterar as posições dos cartões, as vezes que considerasse necessárias;

- após ter terminado a distribuição, as posições dos cartões deveriam ser revistas e poderiam ser trocadas, caso considerasse que faria mais sentido;
- terminada a tarefa, a investigadora deveria registar na folha de resposta as posições de cada item e rever o registo com rigor antes de retirar os cartões distribuídos no cartaz.

O tempo necessário para realizar a distribuição teve uma duração média de uma hora e a investigadora esteve sempre presente para prestar esclarecimentos e responder a dúvidas. Os comentários da educadora durante e a após a distribuição foram registados para apoio a posterior interpretação dos resultados.

### 2.3.2. Sessões de intervenção

Foram realizadas cinco sessões de intervenção, entre maio e julho do ano letivo de 2014/2015, de acordo com a disponibilidade da educadora. De forma a não perturbar o horário laboral, as sessões tiveram lugar em dias previamente acordados, na pausa de almoço, na sala de atividades.

Os objetivos do trabalho a ser realizado foram previamente discutidos com a educadora, ficando explícito que seria realizado um trabalho em parceria com o objetivo de debater e discutir as práticas observadas.

A educadora teve sempre uma participação ativa nas sessões de trabalho. Geralmente, as sessões iniciavam com a leitura de uma situação observada e registada pela investigadora durante as observações realizadas na sala de atividades. Seguia-se uma reflexão sobre a situação observada, identificando-se aspetos positivos e outros que poderiam ser melhorados. Eram então discutidas alternativas de ação e possíveis mudanças.

No final, eram resumidos alguns aspetos mais importantes e acordadas algumas mudanças com o objetivo de melhorar a qualidade das práticas implementadas. A fim de monitorizar e apoiar essas alterações, a investigadora realizava após cada sessão, uma visita à sala de atividades. Antes de iniciar uma nova sessão, eram refletidos os aspetos que tinham sido alterados e as vantagens e desvantagens dessas mudanças.

### 2.3.3. Análise de dados

Os dados obtidos por observação e com base na ECERS-R e no Q-sort foram alvo de uma análise descritiva e qualitativa.



## IV. Apresentação e discussão dos resultados

### 1. Apresentação dos resultados

#### 1.1. A perspectiva do observador

##### 1.1.1. ECERS-R<sup>2</sup>

Foram calculadas as pontuações médias para cada uma das sete subescalas da ECERS-R para a sala de JI em estudo e foi ainda calculada a nota média global com base nas pontuações obtidas na totalidade dos itens cotados (n=41) (quadro 1). De acordo com a leitura do quadro 1, a qualidade global do ambiente da sala de JI apresenta condições mínimas de qualidade. Destaca-se a subescala Espaço e Mobiliário, com uma pontuação média de 4,5, que indica que a sala tem nesta área boas condições de qualidade. Todas as outras subescalas obtiveram uma classificação inferior a 4, sendo que a subescala com o resultado mais baixo foi a Estrutura do Programa, com 2,7. As subescalas Atividades, Interação e Pais e pessoal obtiveram uma pontuação média de 3, que indica condições mínimas de qualidade nestas áreas.

**Quadro 1.** Nota média global e nota média das subescalas da ECERS-R.

Subescalas	Nota Média	Itens cotados	Classificação das condições
<b>Espaço e mobiliário</b>	4,5	08	Boas
<b>Cuidados Pessoais</b>	3,60	05 <sup>3</sup>	Mínimas
<b>Linguagem e Raciocínio</b>	4	04	Mínimas
<b>Atividades</b>	3,10	10	Mínimas
<b>Interação</b>	3,4	05	Mínimas
<b>Estrutura do Programa</b>	2,7	03 <sup>4</sup>	Mínimas
<b>Pais e pessoal</b>	3	06	Mínimas
<b>TOTAL</b>	3,5	41	Mínimas

<sup>2</sup> Ver anexo G para consultar a folha de cotação e o anexo H para consultar os resultados detalhados de cada subescala da ECERS-R.

<sup>3</sup> O item “Sono/descanso” foi pontuado com NA (não aplicável), uma vez que nesta sala não se verifica um período para descanso.

<sup>4</sup> O item “Condições para crianças com incapacidades” foi pontuado com NA porque não existem crianças com incapacidades na sala.

Relativamente aos itens que dependem da prática da educadora, importa destacar os itens com pontuações mais elevadas e mais baixas (ver figura 1).

Com pontuações indicadoras de qualidade boa e excelente destacam-se:

O item quatro, *arranjo da sala para as atividades*, da subescala Espaço e Mobiliário, com a pontuação máxima (sete): a sala está organizada em, pelo menos, cinco áreas de interesse, para que as crianças as utilizem de forma independente e os materiais estão acessíveis e disponíveis para as atividades.

O item 14, *práticas de segurança*, da subescala Rotinas/Cuidados Pessoais, com uma pontuação máxima: todas as áreas estão organizadas de forma a evitar problemas de segurança, existe uma supervisão adequadas nos diferentes locais e as crianças tem conhecimento das regras de segurança.

O item 29, *Supervisão de atividades de motricidade global* da subescala Interação, com pontuação cinco: o pessoal atua de forma a manter o bem-estar das crianças, prestando-lhes cuidados e ajuda na utilização de equipamentos de motricidade global.

Com pontuações que indicam condições de qualidade inadequadas, salientam-se:

O item nove, *chegada/saída*, da subescala Rotinas/Cuidados pessoais, com pontuação dois: ao chegar ao JI, todas as crianças são acolhidas de forma calorosa e a saída é um momento organizado, no entanto existem longos períodos de espera nestes momentos, sem qualquer envolvimento em atividades.

O item 16, *Encorajar as crianças a comunicar*, da subescala Linguagem-Raciocínio, com pontuação dois: As atividades de comunicação ocorrem com mais frequência nos momentos de grupo do que nos momentos de jogo livre e geralmente não são adequadas às crianças do grupo.

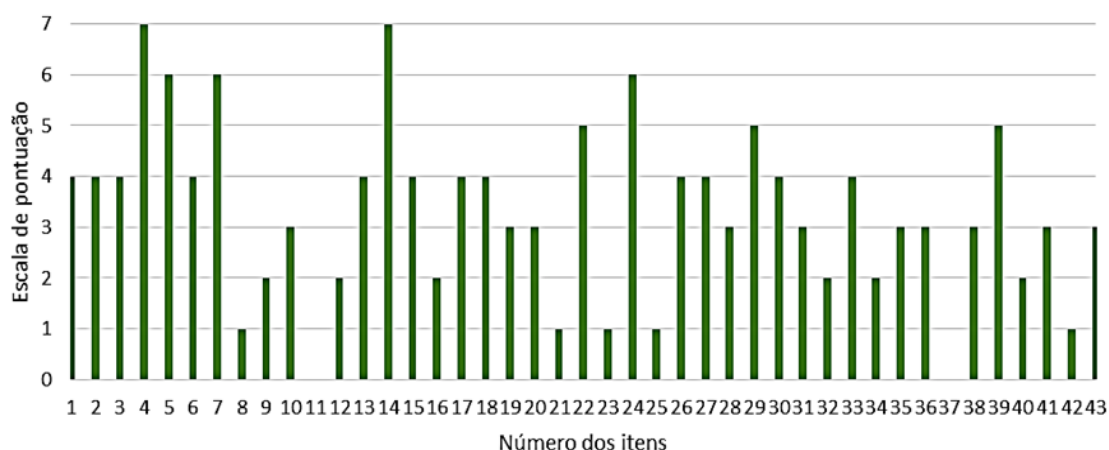
O item 32, *Interações pessoal-crianças*, da subescala Interação, com pontuação dois: as interações entre o pessoal e as crianças são por vezes desagradáveis, apesar do pessoal geralmente se mostrar caloroso através do contato físico, e demonstrar respeito e empatia com as crianças.

O item 34, *Horário*, da subescala Estrutura do programa, com pontuação dois: existe um horário com períodos definidos para brincadeiras no exterior e interior com várias atividades, no entanto este não está afixado na sala, por isso este item foi classificado com uma pontuação que indica condições inadequadas.

Os itens da subescala Atividades, *Música/movimento* (item 21), *Areia/Água* (item 23) e *Natureza/Ciência* (item 25) com a pontuação um: existem poucos materiais

disponíveis e acessíveis, assim como são poucas as atividades dinamizadas pela educadora nestas áreas.

O item 42, *supervisão e a avaliação do pessoal*, da subescala Pais e pessoal, com pontuação um: não existe no jardim-de-infância, supervisão, avaliação e feedback acerca do desempenho do pessoal.



**Figura 1.** Gráfico representativo da pontuação dos itens da ECERS-R.

#### 1.1.2. Registo de práticas

Das observações da sala de JI resultaram registos descritivos das atividades/rotinas diárias da sala. Esses registos foram analisados, tendo em conta o tipo de atividade/rotina observada e as suas diferentes configurações (e.g.: análise de dois ou mais momentos relativos à exploração da história). Essa análise permitiu fazer uma caracterização da prática da educadora na sala de JI, ao identificar as áreas fortes/ aspetos positivos e as fragilidades existentes nas práticas da educadora.

Essa caracterização é apresentada a seguir, organizada por tipo de atividade/rotina observada e acompanhada por uma situação ilustrativa. Para essa ilustração, recorreram-se a registos que permitiram identificar as áreas fortes e fragilidades da prática da educadora, observadas no contexto.

**Quadro 2.** Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das rotinas.

<b>Áreas fortes</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
A educadora aproveita momentos de rotina para trabalhar competências de literacia e numeracia.	<i>O Diogo está a marcar as presenças e educadora diz-lhe: “Faltam três, já sabem. Então quantos estão? Quantos somos?[...]” O Diogo contou e disse que estão 15 crianças na sala[...]</i>
Os momentos de saída são agradáveis e a educadora tem uma postura carinhosa com as crianças.	<i>[...]O grupo estava no tapete a realizar a avaliação diária do comportamento. A campainha toca e a auxiliar vai abrir. Quando chega à sala diz que a avó da Inês chegou. A educadora chama a Leonor, senta-a no colo e despede-se com um beijo na cara[...]</i>
<b>Fragilidades</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
Os momentos de acolhimento estendem-se, por períodos longos. A educadora nota muitas vezes que o tempo passa rápido e que não consegue concretizar todas as atividades programadas.	<i>Às 9.30 o grupo está reunido e o André está a marcar as presenças [...] Às 10.20h, depois das presenças marcadas e de terem contado as novidades do dia a educadora percebe que já está perto da hora do intervalo da manhã e pede que escolham uma área da sala para brincarem até às 10.30. (hora do intervalo)</i>

**Quadro 3.** Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das atividades orientadas.

<b>Áreas fortes</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
A educadora relaciona a leitura de livros com outras atividades. Quando estão a realizar uma atividade, utiliza muitas vezes materiais que traz de casa, para	<i>Ainda na mesa, a educadora explica o que é o paladar[...]Em seguida, dirige-se à biblioteca e com o livro na mão pede-lhes para identificarem a história e pergunta se estão recordados de a terem ouvido[...] A</i>

<p>demonstrar e relacionar com materiais representados na história.</p> <p>A educadora incentiva as crianças de cinco anos a escrever os nomes em todos os trabalhos e conversa individualmente com todas as crianças, sobre os seus trabalhos.</p>	<p><i>educadora dá a provar um pouco de marmelo a todos e pergunta como é o paladar daquele fruto[...]</i></p> <p><i>A educadora entrega uma folha a cada criança e pede para que desenhem o fim-de-semana[...]</i> À medida que vão realizando a tarefa, a educadora vai passando por todos, conversa individualmente com cada um sobre o desenho e pede aos meninos de 4/5 anos que escrevam o nome.</p>
<b>Fragilidades</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
<p>O tempo de grande grupo é muito superior ao tempo das atividades/jogo livre.</p> <p>As atividades direcionadas não são muitas vezes adequadas às idades e capacidades das crianças.</p>	<p><i>Às 10h, [...] a educadora lê o título do livro e aponta para as letras para as crianças as identificarem [...] Às 10.30h toca para intervalo e o grupo fica agitado. Quando voltam do intervalo, às 11.17h todos se sentam no tapete e a professora começa a ler a história... Às 12h levantam-se e formam a fila habitual para irem almoçar.</i></p> <p><i>Estão todas as crianças, sentadas nas cadeiras colocadas em círculo [...] a educadora pede ao Bruno para ir ao abecedário procurar a letra “n”. Como ele não encontra, pede ao Diogo para o ir ajudar[...]a Catarina vai ajuda-los. As outras crianças, entusiasmadas para ouvir a história, esperam enquanto os três meninos procuram a letra no abecedário exposto na parede. A Andreia está distraída e sempre a olhar à volta, o Pedro</i></p>

	<i>não parece compreender o que está a acontecer.</i>
As regras de utilização do material não promovem a partilha, autonomia e a criatividade das crianças. E, por vezes, criam, conflitos entre as crianças	<i>O Afonso, com 3 anos, não sabe fazer o nome, mas decide tentar. A Sara observa e diz: “ Não é com esse lápis que se faz o nome!” [...] A Andreia, como não encontra nos seus lápis a cor que precisa, retira de outra caixa. A Ana, que conhece bem as regras, sabe que existem 2 caixas de lápis para 2 meninos, diz-lhe: “Esses são nossos, não pegas!”</i>
O pessoal não reage de forma consistente. As regras estabelecidas não são seguidas de forma igual por todas os adultos na sala.	<i>O Ricardo decide pintar o desenho com os dedos e a auxiliar ajuda-o a realizar a tarefa[...]Quando a educadora vê manifesta o seu desagrado, uma vez que o Rafael é um menino de 5 anos e deveria utilizar outras técnicas. A educadora pede ao Rafael que realize o trabalho de outra forma.</i>
As funções e responsabilidades do pessoal não estão claramente definidas.	<i>A Marta (auxiliar) pergunta à educadora onde está a chave do portão [...]A educadora diz-lhe que a Manuela (auxiliar) a deixou lá em baixo. Ao, ouvir, a Manuela, diz que teve ordens para a deixar lá. A Marta diz que o que a educadora pediu não foi isso. A Manuela levanta-se da mesa onde está com as crianças e conversam sobre a situação.</i>

**Quadro 4.** Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das atividades livres.

<b>Áreas fortes</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
Nas atividades livres, as crianças entram facilmente em conflito e a educadora encoraja o respeito e a resolução de conflitos.	<i>[...]O André diz à educadora que a Gabriela lhe bateu. A educadora, admirada, chama a Gabriela e pergunta-lhe: “Alguma vez me viste bater? Porque fizeste isso?” A Gabriela encolhe os ombros e a educadora explica-lhe que não se pode bater nas pessoas[...]Carinhosamente dá um beijo a cada um e pede-lhes que voltem a brincar.</i>
<b>Fragilidades</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
A educadora não atua, nos momentos de atividade livre, de forma a promover as interações positivas entre as crianças. Foi possível observar, a maior parte das vezes, que esses momentos eram aproveitados para preparar materiais para outras atividades.	<i>[...]Depois de todos os meninos terem decidido a área para onde queriam ir, a educadora fica na mesa a preparar os materiais para a festa de final do ano[...]</i>

**Quadro 5.** Áreas fortes, fragilidades e situações ilustrativas das transições.

<b>Áreas fortes</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
A educadora atribui a responsabilidade diária a uma criança de organizar os momentos de transição (e.g.: gerir as fila) e ainda de verificar a arrumação/organização dos espaços.	<i>[...]Às 12h o responsável chama individualmente cada menino para formar a fila para irem para a cantina. A educadora pede ao responsável que verifique se a sala está devidamente arrumada [...]</i>
<b>Áreas fortes</b>	<b>Situação ilustrativa</b>
Existe um grande período de espera entre as atividades, no qual as crianças não estão envolvidas de forma ativa.	<i>[...]Às 15h, a educadora pede ao grupo que arrume o material da área onde estiveram a trabalhar, porque a professora de música chega às 15.30h.</i>

	<i>Quando todos terminam de arrumar ficam no tapete à espera que a professora chegue[...]</i>
--	---

O resultado da análise dos registos, em conjunto com os resultados da ECERS-R, deram origem a uma avaliação mais completa e rigorosa, que resultou na identificação das áreas fortes e fragilidades das práticas da educadora neste contexto. Podemos identificar uma boa organização dos espaços da sala; a preocupação com a segurança de todas as crianças; a programação de atividades centradas na promoção de competências de literacia e numeracia e a importância do respeito na interação entre as crianças, como áreas fortes/aspectos positivos na prática da educadora no JI. A promoção de competências sociais; a adequação do tempo e da atividade às características das crianças e do grupo; a distribuição do tempo entre os momentos de atividades orientadas e atividades livres, o envolvimento dos pais e a gestão e articulação das tarefas dos adultos da sala foram os aspectos menos positivos identificados na prática da educadora.

A perspetiva da educadora, recolhida na primeira distribuição Q, também contribuiu para o planeamento da intervenção realizada neste estudo. Este cruzamento de perspetivas merecerá uma análise na secção de discussão dos resultados deste trabalho.

## 1.2. A perspetiva da educadora

### 1.2.1. Distribuição Q

A perspetiva da educadora foi obtida através da realização da distribuição Q.

O objetivo destas recolhas foi comparar a perspetiva da educadora acerca da importância atribuída às práticas implementadas no seu trabalho antes e depois da intervenção.

Na primeira realização da distribuição Q (quadro 6, anexo H) a educadora valoriza a organização do espaço da sala (item 3), com áreas claramente definidas (item 4), fáceis de supervisionar e que possibilitem uma utilização autónoma das crianças (Espaço e Mobiliário). Valoriza ainda que as regras (item 18) sejam discutidas com as crianças (Interação) e que os adultos atuem de forma a garantir a sua segurança (item 17, Interação). A variedade de atividades para brincar (Atividades, item 79) e as atividades diárias de literacia, linguagem ou matemática (Atividades, item 19,) são valorizadas nesta



distribuição, assim como o envolvimento da educadora em interações educativas (item 84) e o reforço positivo (item 60, Interação).

Quanto aos aspetos menos valorizados a educadora distribui os itens sobre as interações educativas nas brincadeiras de motricidade global que promovam interações sociais positivas (item 56, Interação), as atividades de música, arte e com areia e água (Atividades, itens 36, 34, 41) e a exposição de materiais realizados pelas crianças (Espaço e Mobiliário, item 8). Ainda, como menos valorizados encontram-se os espaços para momentos de descanso (item 2, Espaço e mobiliário) e para brincadeiras entre uma ou duas crianças (item 7, Interação), assim como encorajar a conversa entre as crianças (item 30, Interação).

**Quadro 6.** Distribuição Q antes das sessões de intervenção.

<b>Itens Q mais valorizados<sup>5</sup></b>
3. ...que os espaços da sala sejam fáceis de supervisionar.
4. ...que na sala estejam disponíveis várias áreas claramente definidas permitindo às crianças utilizar os seus materiais de forma autónoma.
79. ...que ocorra diariamente uma variedade de atividades para brincar, algumas dirigidas pelos educadores e algumas iniciadas pelas crianças.
84. ... que os adultos se envolvam em interações educativas com pequeno e grande grupo, bem como com as crianças individualmente.
18. ...que as regras de segurança sejam discutidas com as crianças.
60. ...que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças.
17. ...que os adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança, eliminando eventuais riscos e evitando situações de perigo.
58. ...que os adultos ajudem as crianças e as encorajem quando necessário (ex. ajudar uma criança a envolver-se na brincadeira).
40. ...que estejam acessíveis blocos e acessórios suficientes para a construção de estruturas organizados numa área específica.
22. ...que as atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas tanto no jogo livre como nas atividades de grupo.
19. ...atividades diárias de linguagem como a leitura de livros e conto de histórias.

<sup>5</sup> Correspondem aos itens da distribuição +5 e +4

---

81. ...que as atividades de grande grupo sejam limitadas a períodos curtos e adequados ao grupo de crianças.

---

**Itens Q menos valorizados<sup>6</sup>**

---

56...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as brincadeiras de motricidade global, utilizando recursos e promovendo interações sociais positivas (ex. ajudar a colocar obstáculos para os triciclos).

73. ...que exista um horário diário básico que é familiar às crianças e está afixado na sala, para que elas o possam consultar.

30. ...que os adultos permitam e encorajem as crianças a conversar a maior parte do dia.

36. ...atividades de música diárias.

35. ...a disponibilidade de muitos materiais e tipos de música acessíveis às crianças.

7. ... que exista na sala um espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem sem interrupções.

41. ...que sejam realizadas diferentes atividades com areia e água.

49. ...atividades de matemática/número que exigem maior contribuição do adulto (ex. medir a altura das crianças, contar e registrar o número de pássaros visíveis).

38. ...que sejam proporcionadas atividades de música que desenvolvem a compreensão das crianças sobre música (ex. convidar alguém para tocar um instrumento).

34. ...que estejam acessíveis às crianças materiais de arte numerosos e variados, incluindo material tridimensional.

2. ...que exista uma área confortável, onde seja permitido as crianças descansarem, acessível durante uma parte do dia.

8. ...que muitos dos trabalhos expostos sejam produto de realização das crianças e relacionados com as atividades em curso.

---

Na segunda distribuição (quadro 7, anexo I) os aspetos mais valorizados são a promoção de competências sociais (Interação), com itens que dizem respeito à construção de relações positivas entre o adulto- criança (item 65, 53,58,57 e 70), adulto- adulto (item 64 e 87) e com os pais (item 14). A adaptação do horário às necessidades das crianças (item 78, Estrutura do Programa) e a cooperação entre o pessoal (Interação/Pais e pessoal) são também práticas valorizadas pela educadora, que enfatiza a importância da partilha de informação sobre as crianças (item 87) assim como a consistência entre os adultos nas

---

<sup>6</sup> Correspondem aos itens da distribuição -5 e -4

respostas às crianças (item 64). Valoriza ainda a existência de materiais adicionais para acrescentar ou modificar nas áreas (item 6, Atividades) e a organização da sala (item 4, Espaço e Mobiliário) mantêm-se como os aspetos mais valorizados nas práticas que realiza com o grupo.

Como aspetos menos valorizados está a existência de muitos materiais de música (item 35), de motricidade fina (item 33), blocos (item 40), (Atividades) e a exposição de materiais relacionados com a criança (item 9, Espaço e Mobiliário). O descanso, conforto e os espaços para a privacidade são também aspetos pouco valorizados (item 2, Espaço e Mobiliário), assim como a ajuda e a promoção de interações positivas, por parte dos adultos nas brincadeiras de motricidade global (item 56, Interação) e a contribuição dos adultos nas atividades de natureza/ciência (item 46, Atividades) e para o desenvolvimento de competências necessárias (item 55) (Atividades). O horário familiar às crianças (item 73, Estrutura do Programa) e as transições com longos períodos de tempo (item 77, Estrutura do Programa) também foram aspetos menos valorizados na segunda distribuição.

**Quadro 7.** Distribuição Q após as sessões de intervenção.

<b>Itens Q mais valorizados<sup>7</sup></b>
87. ...a partilha de informação sobre as crianças entre os adultos que trabalham na mesma sala.
70. ...que os adultos encorajem o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos.
65. ...que os adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas.
57. ...que a supervisão não seja punitiva, mas sim cuidadosa e adequada ao grupo.
4. ...que na sala estejam disponíveis várias áreas claramente definidas, permitindo às crianças utilizar os seus materiais de forma autónoma.
78. ...que o horário possa ser alterado em função das necessidades individuais das crianças (ex. tempo de história mais curto para crianças mais novas).
5. ...que as áreas da sala estejam a organizadas de forma a que as brincadeiras mais ativas não interfiram nas brincadeiras mais tranquilas.

<sup>7</sup> Correspondem aos itens da distribuição +5 e +4

6. ... a existência de materiais adicionais para acrescentar ou modificar as áreas (de forma a assegurar o interesse das crianças).

64. ...que os adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento das crianças (ex. todos os adultos aplicam as mesmas regras face a situações semelhantes).

58. ...que os adultos ajudem as crianças e as encorajem quando necessário (ex. ajudar uma criança a envolver-se na brincadeira).

53. ...que os adultos intervenham apropriadamente quando são demonstrados preconceitos.

14. ...que a chegada e saída sejam momentos de partilha de informações com os pais.

---

#### **Itens Q menos valorizados<sup>8</sup>**

---

46. ...que os adultos proporcionem atividades de natureza/ciência que exijam uma maior contribuição da parte deles (ex. cozinhar, visitas de estudo).

40. ...que estejam acessíveis blocos e acessórios suficientes para a construção de estruturas organizados numa área específica.

35. ...a disponibilidade de muitos materiais e tipos de música acessíveis às crianças.

50. ...que os materiais e programas audiovisuais usados sejam adequados às crianças (Ex. não violentos, adequados ao desenvolvimento).

25. ... que a comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita.

9. ...que a maior parte dos materiais expostos sejam produto da criatividade das crianças.

77. ...que as transições entre os acontecimentos diários sejam suaves e não impliquem longos períodos de espera (ex. os materiais para a atividade seguinte estão prontos antes que a atividade corrente termine).

73. ...que exista um horário diário básico que é familiar às crianças e está afixado na sala, para que elas o possam consultar.

55. ...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as competências necessárias.

56. ...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as brincadeiras de motricidade global, utilizando recursos e promovendo interações sociais positivas (ex. ajudar a colocar obstáculos para os triciclos).

2. ...que exista uma área confortável, onde seja permitido as crianças descansarem, acessível durante uma parte do dia para utilizar os equipamentos de motricidade global.

---

---

<sup>8</sup> Correspondem aos itens da distribuição -5 e -4

33. ...que estejam acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados ao desenvolvimento das crianças.

---

## **2. Discussão e integração dos resultados**

Pretendia-se, com este estudo, desenvolver, implementar e avaliar um modelo de desenvolvimento profissional de promoção de práticas educativas de qualidade, em contexto de EPE, a partir da perspetiva do investigador e do educador de infância. É a partir dessas duas perspetivas que serão agora analisados os resultados apresentados, discutidos os seus significados e sempre que possível, estabelecidas relações entre estas perspetivas e a literatura.

### **2.1.A perspetiva do investigador**

Para obter a perspetiva do investigador foi utilizada a Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition (Harms, Clifford & Cryer, 2008) bem como a realização de registos obtidos através de observação naturalista. Os resultados da ECERS-R indicam que, de uma maneira geral, se encontram asseguradas as condições mínimas de funcionamento e de resposta às crianças. Analisando este resultado à luz da realidade Portuguesa, pode considerar-se que os resultados obtidos se enquadram no panorama da avaliação das salas de JI em Portugal. De acordo com os estudos que utilizaram esta escala para avaliar a qualidade do ambiente dos jardins-de-infância em Portugal, os resultados demonstraram que a maior parte das salas avaliadas apresentam resultados que indicam condições consideradas mínimas de funcionamento geral e de resposta às crianças (e.g.: Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na Educação Pré-escolar, 2014; International children care and education, 1998).

Relativamente ao espaço e mobiliário da sala, os resultados indicam condições adequadas na avaliação geral. Os itens que estão diretamente relacionados com a prática da educadora indicam uma boa organização das áreas da sala e a exposição de materiais relativos às crianças. Nos registos que resultaram das observações também se verificou que a sala se encontrava dividida em várias áreas de interesse e estava organizada para que as crianças pudessem utilizar os espaços de forma autónoma. Os itens relacionados

com aspetos que não dependiam da prática da educadora e que estão relacionados com as condições do mobiliário e material apresentam resultados mais baixos. Esta discrepância entre os resultados dos itens mais ou menos dependentes da prática do educador também se verifica noutros estudos realizados em Portugal (e.g.: Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar, 2014) e reforça a necessidade de um maior investimento nos jardins-de-infância Portugueses.

No que diz respeito às rotinas e cuidados pessoais das crianças na sala, os resultados indicam que estão asseguradas as condições mínimas. No entanto, algumas condições que dependem da ação da educadora evidenciam melhor qualidade: foi possível verificar a forma carinhosa com que a educadora recebia e se despidia das crianças e a preocupação com a segurança e os cuidados de saúde das crianças. No entanto, um dos aspetos verificados nos registos sobre os momentos de rotina foi a sua duração excessiva, tanto no momento do acolhimento como na saída. Estes registos vão ao encontro dos resultados da subescala *Estrutura do programa* da ECERS-R que também apontam para uma ausência de equilíbrio na distribuição do tempo para as rotinas/atividades realizadas na sala. Estes resultados podem indicar alguma dificuldade por parte da educadora em fazer uma gestão do tempo adequada.

Ao nível da linguagem e raciocínio, os resultados da ECERS-R apontam para condições mínimas de qualidade. Há, de facto, alguns registos que indicam que a educadora proporciona muitos momentos de leitura e que relaciona esses momentos com outras atividades. No entanto, a pontuação do item *Livros e imagens* da ECERS-R indica que estão asseguradas apenas condições mínimas na leitura de livros. Esta discrepância dos resultados pode fazer sentido quando verificamos, através dos registos, que a educadora realiza essas atividades, a maior parte das vezes, em grande grupo. No que diz respeito a promoção da comunicação no grupo, a educadora tem uma participação mais ativa nos momentos de atividades orientadas do que em momentos de atividades livres. As observações realizadas salientam um maior número de atividades orientadas na sala quando comparadas com as atividades livres. A distribuição do tempo entre as atividades aponta, mais uma vez, para uma possível dificuldade por parte da educadora em fazer uma gestão do tempo adequada. Uma vez que as atividades livres parecem ser mais adequadas ao desenvolvimento das crianças é possível considerar que esta é uma das fragilidades da prática da educadora.

Os resultados da avaliação da subescala *Atividades* apontaram condições mínimas de adequação de resposta às crianças. Os aspetos avaliados nesta subescala da ECERS-R

centram-se sobretudo nos materiais existentes, não enfatizando aspetos da ação da educadora para promover maior qualidade nas atividades realizadas. Através dos registos foi possível verificar que as atividades realizadas na sala eram frequentemente, desadequadas em relação às idades e às capacidades das crianças. Por vezes eram demasiado complexas, outras vezes tinham uma duração exagerada. Verificou-se também uma predominância das atividades em grande grupo, orientadas, tanto em número como na sua duração. Estes resultados podem estar relacionados com as expectativas da educadora, que sendo desadequadas explicam a desadequação do tipo de atividade às características das crianças, os longos períodos de tempo em que estas atividades ocorrem e o número superior de atividades em grande grupo quando comparado com as atividades em pequeno grupo.

Ao nível das interações foram muitos os aspetos a salientar na perspetiva do investigador: sobre as interações da educadora com as crianças, os registos das observações demonstram a preocupação e o respeito da educadora com as crianças e a sua capacidade de as ajudar na resolução de conflitos. No entanto, foi possível verificar nas observações que, tal como indicam os resultados da ECERS-R, a educadora não atuava de forma a promover as relações positivas entre as crianças e não valorizava a partilha e a cooperação entre pares. Ainda ao nível das interações também se verificou que a rigidez das regras que a educadora definia, nomeadamente no uso dos materiais, tinha consequências ao nível das relações entre as crianças. As interações entre o pessoal da sala eram, algumas vezes, negativas e não foram observados momentos de partilha de informação (além das informações básicas). A educadora não orientou as funções das assistentes operacionais, o que por vezes, gerou situações de discórdia entre o pessoal. Também se verificou, algumas vezes, inconsistências no discurso dos adultos da sala, cujas interações não contribuíam para um ambiente positivo na sala e consequentemente, não proporcionavam às crianças modelos positivos de competências sociais.

O resultado mais baixo da avaliação da ECERS-R situa-se na subescala *Estrutura do programa*. Este resultado pode estar relacionado com aspetos que já foram mencionados anteriormente, como a distribuição do tempo entre os diferentes tipos de atividades e a duração das transições. As observações das transições permitiram verificar períodos extensos nestas rotinas do dia. A sua duração excessiva levava as crianças a terem longos períodos de não envolvimento em atividades ao longo do dia. Mais uma vez, estes resultados apontam para a existência de dificuldades na gestão do tempo por parte da educadora.

Relativamente à avaliação das condições para pais, os resultados também apresentam condições mínimas, pois o investigador nunca observou, ao longo do ano, ações por parte da educadora que promovessem o envolvimento dos pais em atividades da sala.

Da perspetiva do investigador, importa ainda salientar que não existiu por parte da instituição, ao longo do ano, qualquer tipo de oportunidade para desenvolvimento profissional da educadora.

Ao relacionarmos os dois tipos de instrumentos utilizados na recolha de dados na perspetiva do investigador, podemos concluir que seria uma mais valia para o grupo o aumento de oportunidades de jogo livre, com uma supervisão que promovesse interações educativas adequadas. O jogo livre implica que cada criança possa escolher uma área que lhe desperte mais interesse para brincar, aumentando assim a sua disponibilidade para aprender. O papel da educadora seria apoiar nestes momentos as crianças na sua aquisição de conhecimento e na construção de competências (Bruner, 1985).

A escola tem a responsabilidade, tal como preconiza o Ministério da Educação (1997), de criar uma relação com as famílias, uma vez que são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança. Servindo este JI uma população com famílias consideradas em risco sociocultural, torna-se ainda mais importante o estabelecimento de uma relação próxima entre a escola e família, de forma a proporcionar às crianças experiências positivas e de aprendizagem junto das famílias. Será também importante apoiar os pais na utilização de estratégias que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem no ambiente familiar.

As relações que o educador estabelece com as crianças influenciam as suas competências sociais e comportamentais (Harme & Pianta, 2001). Uma vez que foi possível verificar a ausência da promoção destas competências junto das crianças, seria importante que a educadora proporcionasse momentos que fortalecessem a partilha, o trabalho em conjunto e o elogio entre os pares. Para além disso, seria importante que a educadora fosse um modelo de boas competências sociais através da sua relação com os restantes adultos da sala.

É ainda importante que a educadora assuma o papel de gestão das funções de todos os adultos da sala. Gerir eficazmente o horário e as tarefas de todos, assim como as regras e formas de atuar com as crianças possibilitam uma maior cooperação entre os adultos da sala. Estabelecer relações positivas entre o pessoal proporciona um ambiente mais



positivo na sala, capaz de modelar boas competências sociais, permitindo que as crianças desenvolvam essas competências.

## 2.2. A perspetiva do educador antes da intervenção

A perspetiva da educadora foi obtida através da realização da distribuição Q antes e depois da intervenção. Neste tópico, será apresentada a perspetiva antes da intervenção e a relação entre essa perspetiva com as práticas observadas.

Os resultados da distribuição Q transmitem apenas perspetivas, que podem ou não corresponder às práticas implementadas no trabalho da educadora com o grupo.

Algumas práticas valorizadas pela educadora vão ao encontro de práticas observadas pelo investigador na sala de atividades. Na primeira distribuição Q a educadora considerou a organização dos espaços da sala, um dos aspetos mais valorizados na sua prática. A ECERS-R, bem como os dados obtidos através dos registos, confirmam a excelência da organização dos espaços da sala. Um outro aspeto em que existe consistência entre as práticas valorizadas e as observadas tem a ver com as atividades diárias de leitura de livros. Estes factos podem ser o resultado do trabalho realizado no ano anterior pelo Serviço de Psicologia e Orientação que focou esses aspetos no trabalho desenvolvido com a educadora.

No entanto, também existem resultados que apontam diferenças entre as práticas que a educadora valoriza e as práticas observadas. Uma das práticas valorizadas consiste na realização de atividades variadas para brincar, algumas orientadas pelo educador, outras pelas crianças. No entanto, tanto nas rotinas como nas transições e nas atividades orientadas é possível verificar que a educadora privilegia o grande grupo. Verificou-se ainda que existem mais atividades orientadas do que atividades livres. Esta ausência de congruência entre o que o educador valoriza e a sua prática pode indicar que tem dificuldade em conseguir uma distribuição equilibrada do tempo em diferentes tipos de atividades e que beneficiaria de apoios a esse nível.

O envolvimento das crianças nas atividades e o reforço positivo na interação com as crianças é uma das práticas que a educadora também valoriza. Nas observações do investigador não foram registadas interações entre a educadora e as crianças com carácter negativo. No entanto, também não foram observados momentos de grande envolvimento com reforço positivo. As práticas que a educadora menos valoriza são as

interações positivas nas atividades de motricidade global. De facto, não foram verificadas muitas interações da educadora nas brincadeiras. Outra prática menos valorizada, que foi ao encontro das observações do investigador, passa por encorajar as crianças a conversar a maior parte do dia. Foi possível observar que, a maior parte das vezes, a educadora pretendia que as crianças permanecessem em silêncio durante as atividades. Assim, a promoção das interações entre as crianças foi um dos focos da intervenção.

As atividades de música, arte, areia e água foram distribuídas como sendo as práticas menos valorizadas pela educadora. De acordo com a avaliação da qualidade da sala, estas práticas foram também pontuadas com classificações mais baixas. No entanto, apesar da educadora lhes ter atribuído menos importância, existiram algumas vezes atividades de música na sala. A exposição dos trabalhos das crianças na sala foi também uma prática menos valorizada pela educadora, o que não está de acordo com a observação de vários trabalhos, expostos na sala, realizados pelas crianças. Estas diferenças podem ser explicadas pela necessidade de alguns itens terem de ser obrigatoriamente distribuídos nas práticas menos valorizadas.

Esta análise da primeira distribuição realizada em conjunto com a observação das práticas da educadora permitiu planejar a intervenção à luz das duas perspetivas, procurando responder às necessidades que foram constatadas.

### 2.3.Resultados e avaliação da intervenção

Das sessões de intervenção realizadas, destacam-se alguns aspetos que merecem ser analisados.

Primeiro, tal como refere García (1992), as características do educador foram um dos principais contributos para que este modelo de formação fosse levado avante. A vontade em participar nas sessões e as reflexões que a educadora fez em conjunto com o investigador demonstraram ausência de resistência em aceitar as suas responsabilidades, capacidade para assumir novas ideias, assim como entusiasmo e disponibilidade para participar nas sessões. Por exemplo, na primeira sessão, a educadora relacionou a duração excessiva do momento de acolhimento e das rotinas com a falta de tempo sentida no trabalho com o grupo. Estabeleceu também uma relação entre o cansaço que habitualmente sentia, com a realização de um maior número de atividades em grande grupo que acabavam por lhe exigir mais esforço. Ao estabelecer estas relações, a

educadora foi capaz de aceitar as consequências das suas ações e assumir a responsabilidade dessas ações. Os registos demonstraram ser um suporte importante na construção destas relações e mostraram ser uma ferramenta útil na promoção da prática reflexiva e na intervenção.

Além das reflexões durante as sessões de formação do trabalho, o feedback da educadora nos dias após as sessões, sobre temas refletidos, vieram confirmar a pertinência do modelo de Schon (1983, citado por Gómez, 1992) como base para a prática reflexiva. As sessões realizadas foram ao encontro do que era proposto por este autor: o *conhecimento na ação*, devolvido através dos registos; a *reflexão na ação*, a reflexão realizada no decorrer das sessões como procura de significados e a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* que foi possível verificar através do *feedback* da educadora após as sessões.

Recolher a perspetiva das crianças não era um objetivo deste estudo. No entanto, os registos efetuados pelo investigador acerca das diferentes situações e do comportamento das crianças nessas situações permitiram devolver à educadora a forma como as crianças sentiam e percebiam as experiências por que passavam. Devolver à educadora estas perspetivas tornou-se num dos aspetos chave para o sucesso desta intervenção. A integração da perspetiva das crianças descrita nos registos foi considerado, pela educadora, e pelo investigador, como o conteúdo mais rico e com mais impacto nas reflexões das sessões de intervenção. De facto, a sessão em que a educadora participou de forma mais ativa foi aquela que teve como apoio o registo que descrevia com mais pormenor o comportamento das crianças. A perspetiva das crianças permitiu dialogar com a perspetiva da educadora e reconhecer a importância da multiplicidade de pontos de vista. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Lino (2009) “ Observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida.” (p.24).

Ao longo de todo o processo de intervenção ficou patente a importância de realizar formações onde os educadores trabalham para que as suas ações possam ser analisadas e consequentemente repensadas ao integrar estratégias de desenvolvimento adequadas às características de cada contexto (Correia, 1991 citado em Pereira & Silva, 2011). Quando terminada a distribuição Q, ao verificar a posição de todos os cartões, a educadora realçou

o item relativo à partilha de informação sobre as crianças entre os adultos que trabalham na mesma sala.

Os resultados da segunda distribuição Q indicam que os aspetos trabalhados nas sessões de intervenção estão presentes nas práticas mais valorizadas da educadora (colocadas na distribuição nas posições +5 e +4): *que os adultos ajudem e encorajem as crianças quando necessário* (sessão um); *que os adultos promovam o desenvolvimento mútuo entre as crianças e os adultos* (sessão quatro); *que existam materiais para acrescentar ou modificar as áreas* (sessão três) *que o horário seja adequado às necessidades das crianças* (sessão um); *que os adultos sejam consistentes nas respostas ao comportamento das crianças* (sessão quatro); *a partilha de informação sobre as crianças entre os adultos que trabalham na mesma sala* (sessão quatro); *que a chegada e saída sejam momentos de partilha de informações com os pais* (sessão dois).

De salientar são ainda os itens distribuídos na posição +3, que também representam aspetos trabalhados nas sessões: *que as atividades de grande grupo sejam limitadas a períodos curtos e adequados ao grupo de crianças* (sessão um); *a leitura de livros às crianças em momentos que não apenas os de grande grupo* (sessão um) *a existência de materiais, em várias áreas, que promovam a comunicação através da linguagem* (sessão três).

No entanto, a educadora não valoriza, na segunda distribuição, que os momentos de transição não impliquem longos períodos de espera. Apesar disso, este foi um dos aspetos trabalhados na primeira sessão em que a educadora conseguiu estabelecer a relação entre estes períodos de espera e a falta de tempo para trabalhar com o grupo.

Em geral, foi notória uma mudança de foco na perspetiva da educadora, que apesar de continuar a valorizar os itens da primeira distribuição relativos à organização dos espaços, direcionou, na segunda distribuição, a sua atenção para aspetos que foram trabalhados nas sessões.

### **3. Considerações finais**

Por fim, é importante fazer algumas considerações finais sobre este estudo. Primeiro, notem-se algumas limitações ao nível da metodologia e do procedimento da intervenção. Considera-se que teria sido uma mais valia desenvolver, ao longo do ano letivo, um maior número de sessões que possibilitassem aumentar o número de objetivos

de trabalho propostos e consolidar o trabalho efetuado. No entanto, por constrangimentos da instituição, o plano de intervenção inicial não foi concretizável e houve apenas a possibilidade de realizar cinco sessões de intervenção no final do ano letivo. Considera-se também que teria sido importante avaliar as práticas da educadora, no ano posterior à intervenção, de forma a avaliar a eficácia deste modelo de formação de forma mais consistente. Uma vez que a educadora ficou colocada numa escola fora do grande Porto não foi possível incluir esta avaliação no presente estudo. A amostra reduzida, centrada apenas numa sala de JI, com a educadora titular, permite apresentar e discutir resultados muito circunscritos ao contexto, não sendo possível a sua generalização. Sugere-se, por isso, que estudos futuros experimentem este modelo de formação com um número superior de participantes e com um maior número de sessões de intervenção.

Este estudo contribuiu para a investigação na área da EPE, ao construir materiais que pudessem apoiar modelos de formação em serviço, que incluíssem a perspetiva do educador e proporcionassem uma prática reflexiva.

Nos últimos anos a investigação sobre o desenvolvimento profissional, dos professores e educadores, tem referenciado a prática reflexiva e a colaboração entre profissionais como um modelo de formação a seguir. No entanto, é essencial que estas estratégias não se desenvolvam apenas em formações e façam parte da rotina diária dos profissionais. A escola deve, por isso, criar condições para que os seus profissionais possam incluir a reflexão sobre as suas práticas e o trabalho em parceria como momentos habituais do seu trabalho diário, contribuindo assim para um desenvolvimento profissional autónomo e contínuo.

## Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 399-420. doi: 10.1007/s10212-012-0120-y~.
- Abreu-Lima, I. M., (coord.) (2014). Estudo de avaliação das Orientações Curriculares e da qualidade na educação pré-escolar. Estudos de Caso – Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo, in I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 10-39.
- Bairrão, J. (2000-2004). A Qualidade das Interações da Criança em Contexto Familiar e de Creche e o seu Impacto no seu Desenvolvimento Sociocognitivo. Inéditos IDECCA 1, 44-49.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.) *Qualidade e projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/ Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento na Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Bransford, J. ; Querida-Hammond, L. & LePage P. (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological Systems Theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*. Six theories of child development: revised formulations and current issues (pp 187-249). London: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The Ecology of Developmental Processes*. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 1, 993-1027). New York: John Wiley & Sons.

- Broström, S., Johansson, I., Sandberg, A., & Frøkjær, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. doi: 10.1080/1350293X.2012.746199.
- Burchinal, M., R, Roberts, S., Zeisel, S. A. , Hennon, A, Hooper, S. (2006) Social Risk and Protective Child, Parenting, and Child Care Factors in Early Elementary School Years. *Parenting Science and Practice*.1, 79-113. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/12245491\\_Cumulative\\_risk\\_and\\_early\\_cognitive\\_development\\_A\\_comparison\\_of\\_statistical\\_risk\\_models#full-text](https://www.researchgate.net/publication/12245491_Cumulative_risk_and_early_cognitive_development_A_comparison_of_statistical_risk_models#full-text).
- Brown, S. R. (1993). Q Methodology Tutorial. *Operant Subjectivity*, 16: 91 – 138.
- Brunner, J. (1995) Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotsky perspectives*. 21-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cadiama, J., Peixoto, C., Leal, T. (2013) Qualidade da sala de aula observada na primeira série: associações com o professor, sala de aula, e as características da escola. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal e Springer Science + Business Media
- Cadiama, J., Peixoto, C., Leal, T. (2009) Fatores de risco. A multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia XXIII* (2) Lisboa 175-192
- Ceglowski, D. (2004). How Stake Holder Groups Define Quality in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 101-111. doi: 10.1007/s10643-004-1076-6
- Einarsdóttir, J. (2003). The Role of Preschools and Preschool Teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23(2), 103-116. doi: 10.1080/09575140303110
- Estrela, A. (1984) Teoria e Prática de Observação de Classes. Um Estratégia de Formação de Professores. Porto, Porto Editora.
- Gómez, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 93-114.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D., & Norris, D. J. (2007). Defining Quality Child Care:

Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education and Development*, 18 (2), 305-336. doi: 10.1080/10409280701283106

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76,949-967.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. New York: Foundation for Child Development. Retirado a 4 de Agosto de 2015 de <http://fcdus.org/sites/default/files/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf>

Harms, T, Clifford, R. M., & Cryer, D. (2008). Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista. Porto: Livpsic.

Ho, C. W. D. (2008). Exploring the definitions of quality early childhood programmes in a market-driven context: case studies of two Hong Kong preschools. *International Journal of Early Years Education*, 16(3), 223-236. doi: 10.1080/09669760802343915

Johnson, L. C. (2003). Patchwork Quilt or Seamless Day? Parent, Teacher and Child Care Staff Views on Early Childhood Education Programs for Kindergarten-Age Children in Canada. *Early Education and Development*, 14(2), 215-232. doi: 10.1207/s15566935eed1402\_5

Katz, L. G. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In Ministério da Educação (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 15-40) Lisboa: Ministério da Educação.

Konstantina Rentzou (2012) Quality of care and education provided by Greek day-care centres: an approach from researcher's and early childhood educators' perspective, *Early Child Development and Care*, 182:10, 1335-1348, DOI: 10.1080/03004430.2011.615927

Leal, T. , Gamelas, A. , Pinto, I. , Cadima, J. , Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 23, 43-54. Consultado em 8 de Abril em : <http://hdl.handle.net/10216/56411>.



- Leal, T., & Gamelas, A (1995). Dimensões de qualidade num jardim-de-infância. Apresentação da “Escala de Avaliação de Ambiente em Educação Infantil (ECERS-R) e o seu enquadramento num projecto de investigação. *Perspetivar educação: Revista para Educadores*, 2, 57-62. Pesquisado em 12 de Agosto de 2015 em file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dimensoes\_de\_qualidadenum\_jardim%20(2).pdf..
- Lee, J.-H., & Walsh, D. (2005). Section II – Quality from the Perspective of Stakeholders. *Early Education and Development*, 16(4), 449-468. doi: 10.1207/s15566935eed1604\_6
- Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro. D.R. n.º 215, Série I-A.
- Lopes, A., & Marta, M. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*
- Mahony, K., & Hayes, V. (2006). In Search of Quality: Multiple Perspectives – Final Report. Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education. Retirado de [http://www.cecde.ie/gaeilge/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20\(CSER\).pdf](http://www.cecde.ie/gaeilge/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20(CSER).pdf)
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. Consultado em de Abril em <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t775648085>.
- Mashburn, A.J. & Pianta, R.C.(2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes, 1-42.
- Mckeown, B., & Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moss, P., & Dahlberg G. (2008) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation1. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5, 1, 03-12.

- National Association for the Education of Young Children - NAEYC (2009). Position Statement: Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. (Adobe Reader XI version). Retirado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>.
- NAYEC, (1997), Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. Retirado de <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>.
- NAEYC, (1998) Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children. Retirado de <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF>.
- National Professional Development Center on Inclusion (2008). What Do We Mean by Professional Development in the Early Childhood Field? Retirado de [www.fpg.unc.edu/~npdci](http://www.fpg.unc.edu/~npdci).
- Nóvoa, (1992) A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 9-33.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. M. B. C. (2009). Os Papéis das Educadoras: as Perspectivas das Crianças. *Educação em Foco*, 13 (2), 9-29. Retirado a 30 de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2008) Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1),5-16.Retiradode[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf)
- OECD (2009) TALIS Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS. OECD Publishing. Retirado de <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OECD (2014). TALIS, 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning TALIS, OECD Publishing. Retirado de

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1).

- Perrenoud, P. (1993) Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- Pianta R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions, 14, 366-386.
- Silva, Ana & Pereira, M (2011) Formação contínua de educadores de infância em contextos de trabalho: processos de formação. In XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Coruña, 265-276, setembro, 2011. Retirado de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/265-276%20(3).pdf
- Silva, M. (2011). Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990 (ED/90/CONF/205/1). Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO, (2015) Education for All: Achievements and Challenges. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO, (2005). Education for All: The Quality Imperative (UNESCO Publicação No ED.2005/WS/6).Retirado em 3 de junho de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- UNESCO, (2014) Ensinar a aprender: alcançar a qualidade para todos (UNESCO Publicação ED.2013/WS/29).Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>
- UNESCO, (2000). *The Dakar Framework for Action* (UNESCO Publicação No ED 2000/WS/27). Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.

UNESCO, (2001) Open file on inclusive education. (UNESCO Publicação ED-2001/WS/????). Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Masschusetts: Harvard University Press.

Woodhead, M. (1996). In search of the rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

## **Anexos**

## **Anexo A.** Registo da situação ilustrativa para apoiar a primeira sessão de intervenção

*Às 9.30h da manhã o grupo está a contar as novidades sentado nas cadeiras que formam um círculo. Às 9.55h a educadora diz que vão definir o responsável e escolhe o Rafael e a Catarina: “Vamos definir quem é o responsável. É o Rafael e a Catarina!” Entre os dois tentam decidir quem é o responsável da sala e da casa de banho, perguntam à educadora que lhes atribui essa tarefa. Depois de decidirem que é o Rafael o responsável da sala, este vai marcar as presenças. A educadora aproveita a situação das presenças para perguntar ao André quantos meninos faltam: “André, quantos meninos faltam? Olha para lá, não é preciso ficares intimidado!” Todos aguardam a resposta enquanto o André tenta responder. A educadora questiona o Rafael: “Rafael diz lá quem faltou... faltam três, já sabem. Então quantos estão? Quantos somos? Vamos ver quantos faltam! Vamos contar!” O Rafael conta todos os meninos apontando um a um e responde que estão 15. A educadora pergunta como se escreve 15, mas ele não sabe responder. Pergunta à Catarina mas ela também não sabe responder. A Clara, já ansiosa e com a resposta bem sabida diz que 15 se escreve com um 1 e um 5. A educadora triste diz: “Ai meu Deus que estes meninos não vêm à escola, não sabem. Quinze mais três que faltam dá 18.” Com as presenças marcadas, a educadora pergunta se existem mais novidades para contar e a Catarina diz que ainda não contou que comeu um gelado e que foi a uma festa de aniversário da prima. A conversa instala-se, algumas crianças estão distraídas a falar. O Nuno está com dificuldade em perceber o que estão a fazer e a Joaquina ajuda-o a centrar a atenção. Como a Catarina tinha muita vontade de contar a novidade dela, continuou, contando que foi ao aniversário de uma prima. A educadora perguntou a idade da aniversariante e ela respondeu 6 anos. No final, o Rafael disse que também tinha ido a uma festa de aniversário de uma prima e a educadora perguntou-lhe quantas velas tinha o bolo. “Então a tua prima fez três, a prima da Catarina fez o dobro, seis. Três mais três são seis. Qual é a prima mais nova?” O Rafael responde que é a dele.*

*Cantam os bons dias. Depois de terminada a canção, a educadora vai buscar uma caixa já conhecida entre as crianças: a caixinha das surpresas. Todos ficam entusiasmados e a caixa circula por todos, que tentam adivinhar o que está lá dentro e a dizer se acham que a caixa está pesada ou leve. A educadora vai acrescentando alguns objetos de forma a perceberem a diferença entre pesado e leve. Depois da caixa passar por todos, a educadora retira um livro da caixa e as crianças ficam entusiasmadas. A educadora lê o título e aponta para as letras para as crianças dizerem qual é a letra que*

*está a apontar. Pede ao André para ir ao abecedário procurar a letra “n”. Como ele não encontra, pede ao Rafael para o ir ajudar. Estão os dois à procura, mas como não conseguem encontrar, a Catarina vai ajudá-los. As outras crianças esperam enquanto os três meninos procuram a letra no abecedário exposto na parede. A Joana Soares está distraída e sempre a olhar em volta, o Nuno não parece compreender o que está a acontecer, e novamente a Joaquina fica ao lado dele de forma a ele conseguir manter a atenção. Entretanto, a educadora pede à Joana para os ir ajudar a procurar a letra “n”.*

*Às 10.30h toca para intervalo e o grupo fica agitado. Os quatro meninos ainda não encontraram a letra “n” e a educadora vai dizer-lhes onde está e explica-lhes que existem várias formas de escrever as letras. Depois do “n” a educadora pediu que procurassem as outras letras do título do livro. Terminada a tarefa da procura das letras a educadora perguntou ao grupo se queriam ouvir a história ou ir para intervalo e ouvir no final. Com alguma fome as crianças respondem que preferem ouvir a história quando voltarem do intervalo. O responsável faz a fila, vão à casa de banho lanchar e depois ao intervalo.*

#### ***Alternativas:***

- Aumentar o tempo de jogo livre até chegarem todas as crianças ou a maior parte. Proporcionar um tempo de jogo livre às crianças até ao momento de acolhimento, possibilita que estejam envolvidas em atividades, sem momentos de espera e possibilita que o acolhimento seja realizado com o maior número de crianças. Esta mudança acaba por também diminuir o tempo de grande grupo durante a manhã.

- Dar autonomia às crianças para marcarem a sua presença quando chegam (as crianças com cinco anos escrevem o nome e os mais novos fazem uma cruz) e atribuir ao responsável da sala a tarefa de verificar se todos os presentes assinaram e comunicar à educadora. A marcação das presenças de forma autónoma evita que as crianças estejam à espera enquanto o responsável assinala as presenças. Além disso, atribui a responsabilidade a todos, principalmente ao responsável. Para além da responsabilidade, este método permite que algumas crianças possam escrever o seu nome, treinando competências de literacia de uma forma informal.

- Aumentar o tempo no exterior, quando as condições climáticas permitem, depois do toque para entrada, quando a educadora volta para a sala às 11h. Aumentar o tempo em jogo livre, proporciona às crianças momentos onde podem usar a imaginação, vontade e autonomia nas brincadeiras.

## **Anexo B.** Registo da situação ilustrativa para apoiar a segunda sessão de intervenção

*As crianças cantam os bons dias. Depois de terminada a canção a educadora vai buscar uma caixa já conhecida entre as crianças: a caixinha das surpresas. Todos ficam entusiasmados e a caixa circula por todos, que tentam adivinhar o que está lá dentro e a dizer se acham que a caixa está pesada ou leve. A educadora vai acrescentando alguns objetos de forma a perceberem a diferença entre pesado e leve. Depois da caixa passar por todos, a educadora retira um livro da caixa e as crianças ficam entusiasmadas. A educadora lê o título e aponta para as letras para as crianças dizerem qual é a letra que está a apontar. Pede ao André para ir ao abecedário procurar a letra “n”. Como ele não encontra, pede ao Rafael para o ir ajudar. Estão os dois à procura, mas como não conseguem encontrar, a Catarina vai ajuda-los. As outras crianças esperam enquanto os três meninos procuram a letra no abecedário exposto na parede. A Joana Soares está distraída e sempre a olhar em volta, o Nuno não parece compreender o que está a acontecer, e novamente a Joaquina fica ao lado dele de forma a ele conseguir manter a atenção. Entretanto, a educadora pede à Andreia Monteiro para os ir ajudar a procurar a letra “n”.*

*Às 10.30h toca para intervalo e o grupo fica agitado. Os quatro meninos ainda não encontraram a letra “n” e a educadora vai dizer-lhes onde está e explica-lhes que existem várias formas de escrever as letras. Depois do “n” a educadora pediu que procurassem as outras letras do título do livro. Terminada a tarefa da procura das letras a educadora perguntou ao grupo se queriam ouvir a história ou ir para intervalo e ouvir no final. Com alguma fome as crianças respondem que preferem ouvir a história quando voltarem do intervalo. O responsável faz a fila, vão à casa de banho, lancha e depois ao intervalo.*

### **Alternativas:**

- Na exploração da história é importante optar apenas por uma forma de o fazer. Uma opção é tornar as histórias um momento de prazer, ler simplesmente a história do início ao fim e fazer a exploração posteriormente. Outra opção é explorá-la à medida que a história é lida. Explorar a história à medida que é lida e explorá-la no final torna-se demasiado exaustivo para as crianças e os momentos de leitura de história devem ser momentos agradáveis, para que as competências de literacia sejam mais facilmente adquiridas e as crianças procurem os livros espontaneamente e de uma forma autónoma.



- Trabalhar competências de literacia, apenas com um grupo mais pequeno e com as crianças de 5 anos. Limitar, em certos momentos este tipo de atividade às crianças com 5 anos, evita distrações das crianças mais novas que ainda não conseguem reconhecer letras, associar sons; evita a conversa fora do tópico que está a ser abordado e as chamadas de atenção. O pequeno grupo aproveita melhor a atividade e esta torna-se menos cansativa e mais agradável para todos.

- Fazer referência ao impresso é uma estratégia de exploração possível de fazer à medida que a história é lida. Perguntas como: “Onde começo a ler?”, e associar a sinalização aos diferentes momentos da história (o ponto final ao termino da frase, o ponto de interrogação em perguntas). Ainda relativamente às convenções do impresso, a referência às letras resulta muito bem, mas, mais uma vez, com crianças de 4/5 anos. Uma vez que é uma atividade em que as perguntas são direcionadas para o grupo das crianças mais velhas, evita que as outras crianças dispersem enquanto ficam à espera da resposta.

- Outra forma exploração de exploração de história importante é o estabelecimento de relações com acontecimentos do dia-a-dia. Permite introduzir vocabulário e a sua associação ao conhecimento do mundo. Fazer questões acerca de experiências pessoais que estejam relacionadas com a história.

- Criar um sistema de requisição de livros da biblioteca para os pais. A educadora fala com os pais acerca da possibilidade dos pais terem a possibilidade de acesso à requisição de livros, ajuda-os a preencher uma ficha e estabelece data de entrega. Os pais ficam com um papel que lhes permite lembrar a entrega do livro (evita que não devolvam) e outra parte fica para a educadora. Este sistema é importante porque incentiva aos pais a leitura de livros com os filhos; as atividades de leitura ultrapassam as barreiras da escola, o que por vezes nestes contextos é difícil. A leitura de histórias também promove a interação pais-criança num momento afetivo e agradável. Muitas vezes os pais não têm possibilidades de variar os livros que tem em casa e este sistema possibilita a leitura de diversas histórias às crianças para além das que existem em suas casas.

## **Anexo C.** Registo da situação ilustrativa para apoiar a terceira sessão de intervenção

*Depois do intervalo da manhã, o grupo de crianças volta para a sala e a educadora distribui as crianças pelas mesas para concluírem os desenhos que iniciaram na primeira parte da manhã.*

*Na mesa, a fazer os desenhos, a Catarina e o Gonçalo disputam os lápis: a Catarina quer utilizar uma cor que não tem e o Gonçalo não permite, diz que não são os dela, fazendo com que a Catarina fique amuada por não conseguir utilizar o lápis que quer para desenhar. O Rodrigo pega num dos marcadores e o Gonçalo diz: " Não tens 5 anos, não podes utilizar!" .*

*O Lucas, com 3 anos, não sabe fazer o nome, mas decide tentar. Consegue fazer a primeira letra e fica muito entusiasmado. A Núria observa e diz: " Não é com esse lápis que se faz o nome!"*

*A Catarina Soares, como não encontra nos seus lápis a cor que precisa, retira de outra caixa. A Andreia M., que conhece bem as regras, sabe que existem 2 caixas de lápis para 2 meninos, diz-lhe: "Esses são nossos, não pegas!", ficando a Catarina Soares impossibilitada de utilizar a cor que queria.*

*Na outra mesa, a Leonor está a queixar-se que o Rafael não a deixa utilizar marcadores. Ao ouvir, a educadora dá autorização. O Rafael indignado lembra que a Leonor só tem 4 anos, mas a educadora responde que a Leonor é uma menina de 4 anos com bastante responsabilidade, logo pode utilizar marcadores para fazer contornos.*

### **Alternativas:**

- Distribuir as caixas do material no centro da mesa e permitir que todos as utilizem, ao invés de limitar duas caixas por duas crianças, transmitindo a ideia de que o material é de todos e para todos. Encorajar a partilha do material - todas as crianças podem utilizar os lápis das caixas uns dos outros - e reforçar a ideia à medida que estão a realizar as atividades. Evitar conflitos entre as crianças e promover o espírito de partilha.

- Permitir que todas as crianças, independentemente da idade, utilizem os marcadores para diferentes fins (contornar e pintar). Promover a criatividade e a autonomia na utilização de diferentes materiais em todas as crianças.

#### **Anexo D.** Registo da situação ilustrativa para apoiar a quarta sessão de intervenção

*O Rafael decide pintar o desenho com os dedos e a auxiliar ajuda-o a realizar a tarefa. Quando a educadora vê manifesta o seu desagrado, uma vez que o Rafael é um menino de 5 anos e deveria utilizar outras técnicas. A educadora pede ao Rafael que realize o trabalho de outra forma. Como tem os dedos com tinta, o Rafael pergunta se pode ir lavar as mãos. O André apercebe-se e pergunta se pode ir com ele, porque também precisa de ir à casa de banho. A educadora nega o pedido, argumentando que o Rafael deve ir sozinho porque está de castigo por ter pintado com dedos.*

#### ***Alternativas:***

- Definir regras, horários e funções e comunicar previamente às assistentes. Organizar pequenas reuniões frequentes, para os adultos trocarem informações importantes sobre as crianças. A organização do trabalho, com objetivos definidos e horários acordados, proporciona um ambiente de trabalho mais saudável entre os adultos da sala e evitar inconsistências nas práticas com as crianças.

## **Anexo E.** Registo da situação ilustrativa para apoiar a quinta sessão de intervenção

*O grupo de crianças está na mesa de trabalho quando a educadora distribui uma folha por cada criança, com um contorno preto em forma de pai-natal, para que o possam decorar como entenderem, utilizando os vários materiais disponíveis, previamente colocados em cima da mesa. As crianças de 3 anos são incentivadas a pintar com o dedo e as de 4/5 anos a colar com os diferentes materiais (aparas de lápis, algodão, etc.).*

*As crianças conversam entre elas, mas vão realizando o trabalho à medida que conversam. São vários os pedidos de silêncio por parte da educadora e é reforçada a ideia de que quando se está a trabalhar não se deve conversar.*

- Incentivar o elogio aos trabalhos uns dos outros (“Já viste como está giro o trabalho da Catarina? Mostra-lhe também o teu!”) Incentivar e criar momentos que possibilitem a ajuda das crianças mais velhas às mais pequenas ou com mais dificuldades, na realização das tarefas (quando uma criança terminou o trabalho incentiva-la a ir perguntar a um amigo se precisa de ajuda)

- Criar atividades que promovam o trabalho em conjunto, como forma de fomentar a colaboração entre pares. É importante proporcionar tarefas em pequenos grupos, para além das tarefas individuais, que impliquem a conclusão da tarefa em conjunto. Todas as sugestões são pertinentes para a promoção de relações sociais positivas entre as crianças.

## **Anexo F.** Guião para a observação da sala no Jardim de Infância

Local:

Tipo de atividade:

Nº de crianças presentes:

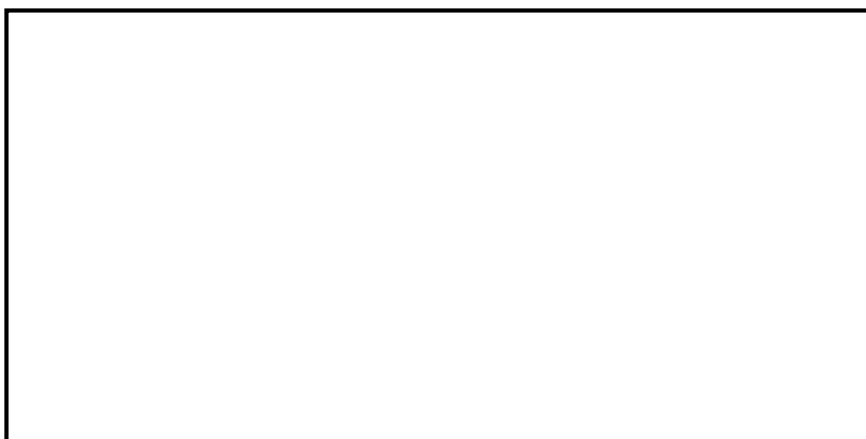
Idades:

Nº de crianças com NEE:

Nº de educadoras presentes:

Nº de auxiliares presentes:

Estrutura da sala:



Tipo de rotina/atividade:

Hora do início da rotina/atividade:

Hora do fim da rotina/atividade:

Descrição da atividade, dos comportamentos dos adultos e das crianças e das interações:

## Anexo G. Folha de resposta da distribuição Q

Projeto de investigação: Qualidade em educação pré-escolar  
2015

# Ponto de vista sobre práticas para promover a qualidade em contextos pré-escolares inclusivos

Jardim de Infância: \_\_\_\_\_

Data de realização: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_      Início: \_\_\_\_ Fim: \_\_\_\_h \_\_\_\_

Investigadora: \_\_\_\_\_

[illegible]











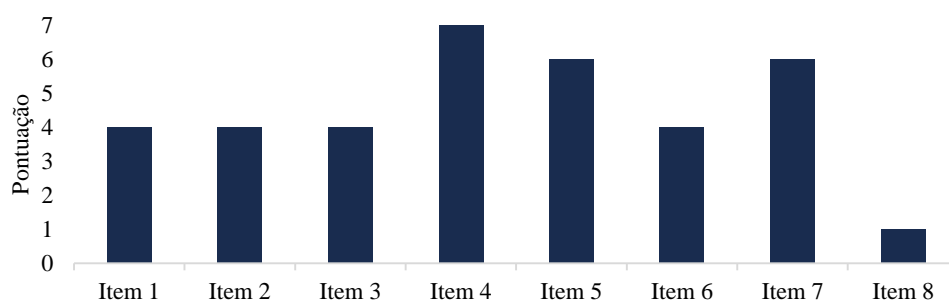




## **Anexo I.** Resultados detalhados dos itens de todas as subescalas da ECERS-R.

### Espaço e Mobiliário

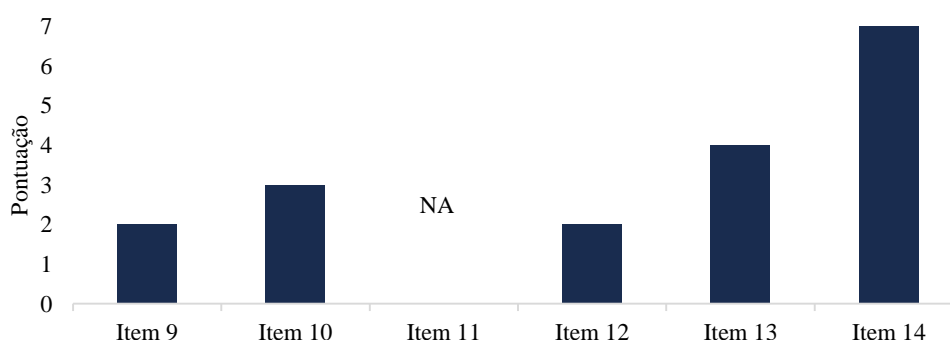
A Figura 1 apresenta a pontuação dos itens da subescala Espaço e mobiliário da sala de JI avaliada através da ECERS-R. Nesta subescala, o item de arranjo da sala para as atividades (item 4) obteve a pontuação máxima, o que indica condições de qualidade excelentes nesta área: a sala está organizada com pelo menos 5 áreas de interesse, para que as crianças as utilizem de forma independente e os materiais estão acessíveis e disponíveis para as atividades. Os itens Espaço para a motricidade global (item 7) e o Espaço para a privacidade (item 5), obtiveram uma pontuação que indica condições boas de qualidade: os espaços interiores e exteriores são seguros, adequados e facilmente acessíveis, embora não existe uma variedade de superfícies. Existem também espaços reservados à privacidade das crianças, facilmente supervisionados e acessíveis. Apesar do espaço para a motricidade global ter condições boas, o equipamento para as atividades de motricidade global (item 8) indica condições de qualidade inadequadas: o equipamento existente não está acessível e não é adequado às idades e capacidades do grupo de crianças. O item relativo ao Espaço interior (item 1) indica condições de qualidade mínimas nesta área: o espaço interior não é amplo, mas é suficiente para as crianças, os adultos e o mobiliário existente. É um espaço limpo, mas com um acesso difícil, cercados por escadas. O mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem (item 2) e o mobiliário para descanso e conforto (item 3) têm pontuações que indicam também condições mínimas de qualidade: a maior parte do mobiliário é adequado, embora não esteja em bom estado de conservação nem permitem um acesso fácil. São muitos os trabalhos relacionado com a criança (item 6) expostos na sala, contudo, por não existir espaço suficiente, estes encontram-se acima do nível dos olhos das crianças.



**Figura 1.** Gráfico representativo da pontuação dos itens da subescala Espaço e mobiliário da sala de JI avaliada através da ECERS-R.

### Rotinas/Cuidados Pessoais

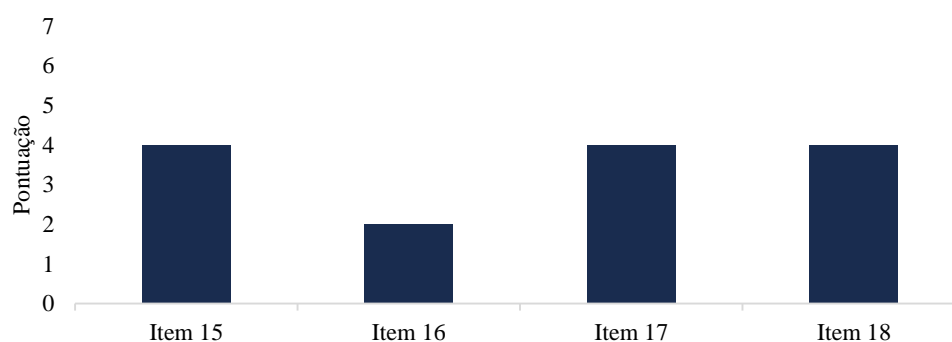
A Figura 2 apresenta a pontuação dos itens da subescala Rotinas/Cuidados Pessoais da sala de JI avaliada através da ECERS-R. Nesta subescala destaca-se o item relativo às práticas de segurança (item 14) com uma classificação que indica condições de qualidade excelentes: todas as áreas estão organizadas de forma a evitar problemas de segurança, existe uma supervisão adequadas nos diferentes locais e as crianças tem conhecimento das regras de segurança. A nível das práticas de saúde (item 13) os resultados indicam que são cumpridas condições de qualidade mínimas: são realizados e ensinados os cuidados básicos de higiene, mas não é dada atenção à higiene individual de cada criança (por exemplo, falta de atenção dos adultos às crianças que estão com a cara ou o nariz sujo). Os momentos de Refeições/merendas (item 10), assim como o uso da casa de banho (item 12) não dependem da ação da educadora no momento em que acontecem. Nos momentos de refeição/merendas o pessoal não está na mesa com as crianças e as crianças não são encorajadas à entreajuda, nem a momentos agradáveis de conversa. A chegada/saída (item 9) apresenta uma pontuação indicadora de condições de qualidade inadequadas: ao chegar ao JI, todas as crianças são acolhidas de forma calorosa e a saída é um momento organizado, no entanto existem longos períodos de espera, sem qualquer envolvimento em atividades. O uso da casa de banho apresenta apenas as condições básicas de prestação de cuidados, sem que a utilização da casa de banho seja muitas vezes adequada às necessidades individuais das crianças. O item relativo ao Sono/Descanso (item 11) foi classificado como não aplicável (NA), uma vez que não existe um momento de descanso.



**Figura 2.** Pontuação dos itens da subescala Rotinas/Cuidados Pessoais da sala de JI avaliada através da ECERS-R

### Linguagem e Raciocínio

A Figura 3 apresenta a pontuação dos itens da subescala Linguagem e Raciocínio da sala de JI avaliada através da ECERS-R. A maior parte dos itens desta escala apresenta pontuações que indicam condições mínimas de qualidade ou abaixo. O item Livros e imagens (item 15) e o item Encorajar as crianças a comunicar (item 16) apresentam uma pontuação que indica condições mínimas de qualidade nestas áreas: na sala existem alguns livros acessíveis às crianças e é realizada pelo menos uma atividade de linguagem receptiva, iniciada pelo adulto. Não existem momentos de leitura informais e os materiais não são alterados com regularidade. Durante os momentos de jogo livre existe um silêncio imposto e as crianças não são encorajadas a comunicar. Essa comunicação acontece apenas em atividades programadas. Com pontuações que também indicam condições mínimas de qualidade são os itens Linguagem para desenvolver competências de raciocínio (item 17) e o item Uso informal da linguagem (item 18): O pessoal fala sobre relações lógicas e introduz conceitos no discurso com as crianças, mas não as encoraja a explicar o seu raciocínio, nem são colocadas questões que impliquem respostas mais complexas.

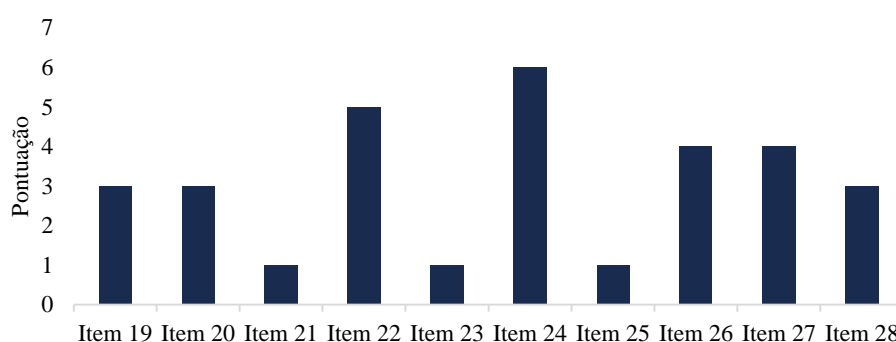


**Figura 3.** Pontuação dos itens da subescala Linguagem e Raciocínio da sala de JI avaliada através da ECERS-R.

### Atividades

A Figura 4 apresenta a pontuação dos itens da subescala Atividades da sala de JI avaliada através da ECERS-R. Os itens das atividades relacionadas com Música/movimento (item 21), Areia/Água (item 23) e Natureza/Ciência (item 25) apresentam pontuações que indicam condições de qualidade inadequadas: existem poucos materiais disponíveis e acessíveis, assim como para as atividades dinamizadas pela

educadora nestas áreas. Na área do jogo dramático (item 24) a pontuação indica condições boas de qualidade: existem vários e diversos materiais e adereços disponíveis para a realização de atividades de jogo dramático. Os Blocos (item 22) são também uma área forte, com uma pontuação que indica boas condições: estão disponíveis materiais suficientes para três ou mais crianças que se encontram-se numa área específica onde podem ser facilmente utilizados. As atividades de motricidade fina (item 19) são uma área pouco explorada na sala, tendo uma pontuação que indica condições mínimas de qualidade nesta área: existe apenas algum material em bom estado e bem organizado, cujo acesso é limitado a uma parte do dia, orientada pela educadora. O mesmo acontece com as atividades relacionadas com Arte (item 20), que cuja pontuação também indica condições de qualidade mínima: não existem materiais variados e as crianças não têm liberdade para se exprimirem de forma individual. Na área da matemática/Número (item 26), apesar da pontuação indicar condições mínimas de qualidade, a pontuação é superior às atividades anteriores, distinguida pelas atividades diárias utilizadas para promover a aprendizagem de conteúdos matemáticos e vários materiais disponíveis, mas que não são adequados ao desenvolvimento. O item relativo ao uso da televisão, vídeo e computadores (item 27) apresenta uma pontuação que indica condições mínimas de qualidade: não existe televisão na sala, contrariamente ao computador que é utilizado para atividades livres e programadas pela educadora. Apesar de ser utilizado, o computador não funciona como um suporte para realizar atividades que impliquem envolvimento (e.g.: dança) nem como forma de promover criatividade.



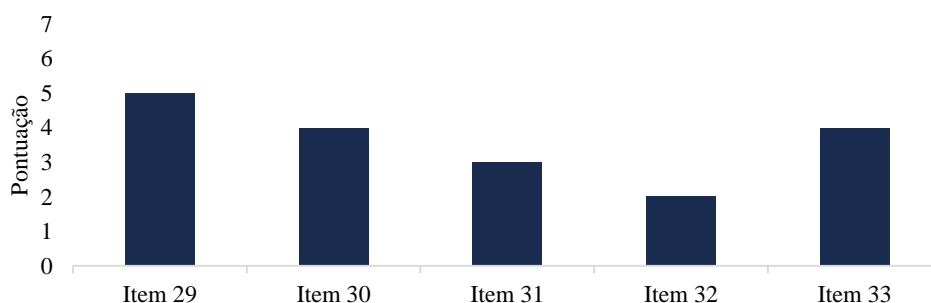
**Figura 4.** Pontuação dos itens da subescala Atividades da sala de JI avaliada através da ECERS-R.

### Interação

A Figura 5 apresenta a pontuação dos itens da subescala Interação. Nesta subescala, o item Supervisão de atividades de motricidade global (item 29) tem a



pontuação mais alta, o que indica boa qualidade: o pessoal atua de forma a manter o bem-estar das crianças, prestando-lhes cuidados e ajuda na utilização de equipamentos de motricidade global. A Supervisão geral das crianças (item 30), apresenta uma pontuação que indica condições mínimas: o pessoal ajuda nas atividades e é cuidadoso na atenção que tem às diferenças individuais, no entanto não demonstra entusiasmo pelos esforços e realizações das crianças. O item referente à Disciplina (item 31) apresenta resultados indicadores de condições mínimas: os métodos de disciplina não são severos, mas punitivos. Apesar de conseguirem manter o controlo sobre as situações, as expectativas que os adultos têm em relação ao comportamento das crianças não são adequadas à idade; a forma como lidam com as crianças em diferentes situações não é consistente. As interações pessoal-crianças (item 32) foram classificadas com uma pontuação indicadora de condições mínimas: as interações entre o pessoal e as crianças são por vezes desagradáveis, apesar do pessoal se mostrar caloroso através do contato físico, e demonstrar respeito e empatia com as crianças. Os resultados da pontuação do item Interações entre as crianças classifica esta área com condições mínimas de qualidade: o pessoal põe termo a interações negativas entre as crianças e ajuda-as a desenvolver comportamentos sociais positivos, no entanto não promove comportamentos sociais adequados com pares.

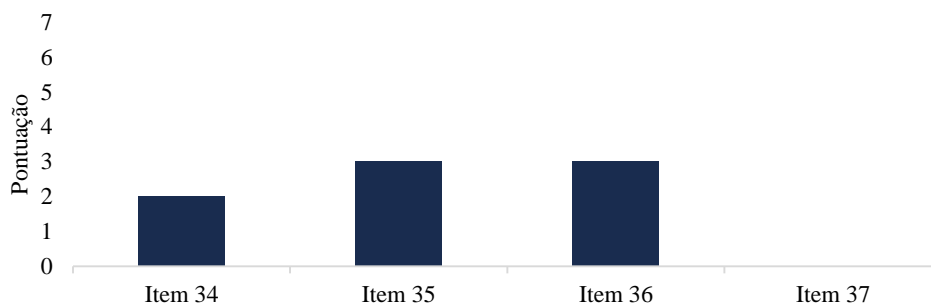


**Figura 5.** Pontuação dos itens da subescala Interação da sala de JI avaliada através da ECERS-R

### Estrutura do programa

A Figura 6 apresenta a pontuação dos itens da subescala Estrutura do Programa da sala de JI avaliada através da ECERS-R. Relativamente à escala Estrutura do programa todos os itens foram pontuados com classificações mínimas e inadequadas. Existe um horário (item 34) com períodos definidos para brincadeiras no exterior e interior com várias atividades. A divisão do tempo entre o jogo livre (item 35) e o tempo de grupo

(item 36) não ocorre de uma forma equilibrada, sendo que o tempo de grupo é superior. As situações de grande grupo não se limitam a um curto período de tempo e a maior parte das atividades são desenvolvidas em grande grupo. São, por isso, duas áreas com uma pontuação indicadora de condições mínimas de qualidade. O item Condições para crianças com incapacidades (item 37) não foi avaliado por não existirem na sala crianças com incapacidades.



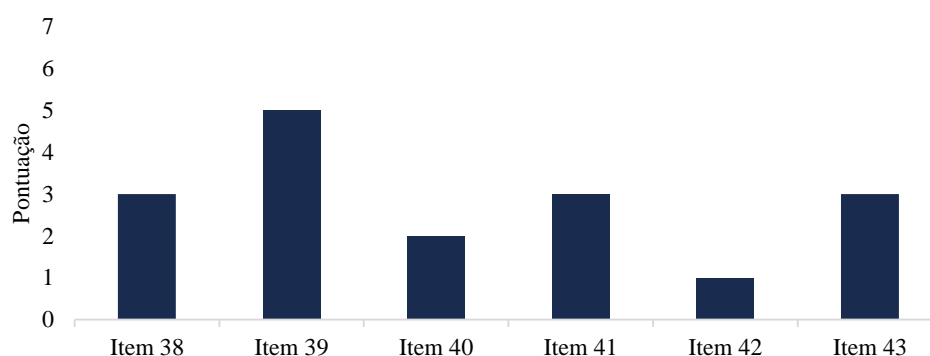
**Figura 6.** Pontuação dos itens da subescala Estrutura do Programa da sala de JI avaliada através da ECERS-R.

#### Pais e pessoal

A Figura 7 apresenta a pontuação dos itens da subescala Pais e Pessoal da sala de JI avaliada através da ECERS-R. Na subescala Pais e pessoal, destaca-se a supervisão e a avaliação do pessoal (item 42) com condições inadequadas: não existe no jardim-de-infância, supervisão, avaliação e feedback acerca do desempenho do pessoal. Existe um espaço com condições para as necessidades profissionais do pessoal (item 40), no entanto não existe acesso a telefone. Já em relação às Condições para as necessidades individuais do pessoal (item 39) a pontuação indica que é um aspeto com boas condições: existe um espaço para os adultos com condições confortáveis onde podem disfrutar de pausas diárias de manhã, à tarde e ao almoço.

Quanto ao item Oportunidades para desenvolvimento profissional (item 43) as condições oferecidas ao pessoal são classificadas como mínimas: a orientação que existe para o pessoal que entre de novo é básica, não são realizadas formações e as reuniões tratam de assuntos são meramente administrativos. Outra área classificada com condições mínimas são as Condições para pais (item 38): os pais não são envolvidos nas atividades do grupo de crianças nem na tomada de decisões acerca do JI, assim como a informação que é partilhada é apenas sobre acontecimentos básicos, como reuniões ou aspetos mais

evidentes das crianças. A Interação e cooperação entre o pessoal (item 41) apresenta resultados indicadores de boas condições classificadas: existe comunicação diária entre o pessoal acerca das crianças, as responsabilidades são partilhadas e as interações positivas. Contudo, faltava uma assistente operacional no dia da avaliação o que pode ter influenciado a classificação deste item, uma vez que é habitual a presença de duas assistentes na sala.



**Figura 7.** Pontuação dos itens da subescala Pais e Pessoal da sala de JI avaliada através da ECERS-

R.

## **Anexo J. Distribuição Q antes das sessões de intervenção**

**+5**

### **Espaço e mobiliário- Arranjo da sala para as atividades:**

3. ...que os espaços da sala sejam fáceis de supervisionar (3.2)<sup>9</sup>
4. ...que na sala estejam disponíveis várias áreas claramente definidas permitindo às crianças utilizar os seus materiais de forma autónoma (7.2)

### **Estrutura do programa- Horário:**

79. ...que ocorra diariamente uma variedade de atividades para brincar, algumas dirigidas pelos educadores e algumas iniciadas pelas crianças (5.2)

### **Estrutura do programa- Tempo de grupo:**

84. ... que os adultos se envolvam em interações educativas com pequeno e grande grupo, bem como com as crianças individualmente (7.2)

### **Rotinas/cuidados pessoais- práticas de segurança:**

18. ...que as regras de segurança sejam discutidas com as crianças (5.2)

### **Interação- supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global):**

60. ...que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças (5.4)

**+4**

### **Rotinas/cuidados pessoais- práticas de segurança:**

17. ...que os adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança, eliminando eventuais riscos e evitando situações de perigo (3.1/3.2/5.1/7.1)

### **Interação- supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global):**

58. ...que os adultos ajudem as crianças e as encorajem quando necessário (ex. ajudar uma criança a envolver-se na brincadeira) (5.2)

### **Atividades- Blocos:**

40. ...que estejam acessíveis blocos e acessórios suficientes para a construção de estruturas organizados numa área específica (3.1/3.3)

### **Linguagem e raciocínio- Encorajar as crianças a comunicar:**

22. ...que as atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas tanto no jogo livre como nas atividades de grupo (5.1)

---

<sup>9</sup> Numeração correspondente à posição dos itens nas subescalas da ECERS-R.

**Linguagem e raciocínio- livros e imagens:**

19. ...atividades diárias de linguagem como a leitura de livros e conto de histórias (3.2)

**Estrutura do programa- tempo de grupo:**

81. ...que as atividades de grande grupo sejam limitadas a períodos curtos e adequados ao grupo de crianças (5.1)

+3

**Linguagem e raciocínio- Livros e imagens:**

21. ...a leitura de livros às crianças em momentos que não apenas os de grande grupo (5.5)
20. ...a organização dos livros de diferentes categorias/temas numa área específica para momentos de leitura (5.3)

**Linguagem e raciocínio- Encorajar as crianças a comunicar:**

24. ...que os adultos adequem a sua linguagem às idades e capacidades das crianças (7.1)

**Espaço e mobiliário- Arranjo da sala para as atividades:**

5. ...que as áreas da sala estejam a organizadas de forma a que as brincadeiras mais ativas não interfiram nas brincadeiras mais tranquilas (5.2/5.3)

**Pais e pessoal- interação e cooperação do pessoal:**

87. ...a partilha de informação sobre as crianças entre os adultos que trabalham na mesma sala (5.1)

**Atividades- matemática/número:**

48. ...atividades diárias que promovam a aprendizagem da matemática/números (5.4)

**Interação- interação entre as crianças:**

71. ...que os adultos modelem boas competências sociais (5.1)

+2

**Interação- Disciplina:**

65. ...que os adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas (7.1)

64. ...que os adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento das crianças (ex. todos os adultos aplicam as mesmas regras face a situações semelhantes) (5.3)

**Interação- interação pessoal-criança:**

69. ...que os adultos demonstrem prazer no convívio com as crianças (7.1)

67. ...que os adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem com elas de forma calorosa e apoiante (3.1/5.15.2)

**Rotinas/Cuidados pessoais-Chegada/Saída:**

14. ...que a chegada e saída sejam momentos de partilha de informações com os pais (7.3)

**Estrutura do programa-horário:**

78. ...que o horário possa ser alterado em função das necessidades individuais das crianças (ex. tempo de história mais curto para crianças mais novas) (7.2)

77. ...que as transições entre os acontecimentos diários sejam suaves e não impliquem longos períodos de espera (ex. os materiais para a atividade seguinte estão prontos antes que a atividade corrente termine) (7.1)

**Linguagem-Raciocínio- uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio:**

28. ...que os conceitos sejam introduzidos para responder aos interesses e necessidades das crianças na resolução de problemas (7.2)

**Espaço e mobiliário- Espaço para a motricidade global:**

10. ...que o espaço interior ou exterior seja seguro e organizado de forma a que as diferentes atividades não interfiram umas com as outras (3.2)

**+1**

**Linguagem - Raciocínio- uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio:**

25. ... que a comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita (7.2)

27. ...que as crianças sejam encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais como base para o desenvolvimento de conceitos (7.1)

**Linguagem - Raciocínio-uso informal da linguagem:**

29. ...que existam muitas conversas entre os adultos e as crianças durante o tempo de jogo livre o rotinas (3.1)

**Espaço e mobiliário- exposição de material relacionado com a criança:**

9. ...que a maior parte dos materiais expostos sejam produto da criatividade das crianças (7.1)

**Espaço e mobiliário- espaço interior:**

1. ...que a sala tenha um espaço interior amplo que permita que as crianças e adultos se movimentem livremente (3.1/5.1)

**Interação-supervisão geral das crianças (exceto as atividades de motricidade global):**

57. ...que a supervisão não seja punitiva, mas sim cuidadosa e adequada ao grupo (3.3/5.1)

59. ...que os adultos prestem atenção a todo grupo, mesmo quando trabalham com uma criança individualmente ou com um grupo pequeno (5.3)

**Interação- disciplina:**

62. ...que os adultos mantenham controlo suficiente para evitar que as crianças se magoem umas às outras (3.2)

**Atividades- matemática/número:**

47. ...que estejam acessíveis muitos materiais de matemática, de vários tipos, adequados ao desenvolvimento (3.1/3.2/5.1/5.2)

**Atividades- promover a aceitação da diversidade:**

53. ...que os adultos intervenham apropriadamente quando são demonstrados preconceitos (3.3)

**0****Estrutura do programa- tempo de grupo:**

82. ...que as crianças tenham muitas oportunidades para fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados (3.2/7.3)

**Estrutura do programa- horário:**

75. ...que as crianças tenham diariamente brincadeiras de motricidade global e brincadeiras menos ativas (3.4)

**Atividades-Natureza/ciência:**

46. ...que os adultos proporcionem atividades de natureza/ciência que exigiam uma maior contribuição da parte deles (ex. cozinhar, visitas de estudo) (7.1)

**Atividades-promover a aceitação da diversidade:**

52. ...que livros, imagens e materiais acessíveis evidenciem diversidade (ex. diferentes raças, culturas, idades, capacidades) (3.1/3.2/5.1)

**Interação- interações pessoal-criança:**

70. ...que os adultos encorajem o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos (7.2)

**Rotinas/Cuidados pessoais- uso da casa de banho/fraldas:**

15. ... que a casa de banho possa ser utilizada conforme a necessidade de cada criança (3.4)

**Espaço e mobiliário- Equipamento de motricidade global:**

11. ...que exista equipamento e material suficiente para estimular várias competências de motricidade global das crianças (5.2/7.2)

**Linguagem-raciocínio- encorajar as crianças a comunicar:**

23. ...a existência de materiais, em várias áreas , que promovam a comunicação através da linguagem (ex. pequenas figuras na área das construções, fantoches na área dos livros) (5.2)

**Linguagem- raciocínio-uso da linguagem para promover competências de raciocínio:**

26. ...que o adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (ex. imagens, histórias gravadas, cartões com sequência, brinquedos com formas e tamanhos) (5.1)

**Atividades-promover a aceitação da diversidade:**

54. ...que a diversidade seja incluída nas rotinas diárias e brincadeiras (ex. comidas de diferentes culturas, adereços de jogo dramático) (7.1)

**Atividades-Natureza/ciência:**

45. ...que alguns acontecimentos do dia-a-dia (ex. falar sobre o tempo, lançar papagaios num dia de vento) sejam utilizados como base para aprender sobre natureza/ciência (5.4)

**-5**

**Interação- supervisão de atividades de motricidade global:**

56...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as brincadeiras de motricidade global, utilizando recursos e promovendo interações sociais positivas (ex. ajudar a colocar obstáculos para os triciclos) (7.2)



**Estrutura do programa- horário:**

73. ...que exista um horário diário básico que é familiar às crianças e está afixado na sala, para que elas o possam consultar (3.1/3.2)

**Linguagem e raciocínio- uso informal da linguagem:**

30. ...que os adultos permitam e encorajem as crianças a conversar a maior parte do dia (3.2)

**Atividades- musica e movimento:**

36. ...atividades de música diárias (3.2)

35. ...a disponibilidade de muitos materiais e tipos de música acessíveis às crianças (5.1/7.1)

**Espaço e mobiliário-espaço de privacidade:**

7. ... que exista na sala um espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem sem interrupções (5.1)

-4

**Atividades- areia/água:**

41. ...que sejam realizadas diferentes atividades com areia e água (7.1)

**Atividades- matemática/número:**

49. ...atividades de matemática/número que exigem maior contribuição do adulto (ex. medir a altura das crianças, contar e registrar o número de pássaros visíveis)

**Atividades – música e movimento:**

38. ...que sejam proporcionadas atividades de música que desenvolvem a compreensão das crianças sobre música (ex. convidar alguém para tocar um instrumento) (7.2)

**Atividades- arte:**

34. ...que estejam acessíveis às crianças materiais de arte numerosos e variados, incluindo material tridimensional (5.1)

**Espaço e mobiliário – mobiliário para descanso e conforto:**

2. ...que exista uma área confortável, onde seja permitido as crianças descansarem, acessível durante uma parte do dia (5.1)

**Espaço e mobiliário- exposição de material relacionado com a criança:**

8. ...que muitos dos trabalhos expostos sejam produto de realização das crianças e relacionados com as atividades em curso (5.1/5.2)

### **-3**

#### **Atividades-uso da tv, vídeo e/ou computador:**

50. ...que os materiais e programas audiovisuais usados sejam adequados às crianças (Ex. não violentos, adequados ao desenvolvimento) (3.1/5.1)

#### **Atividades- música/movimento:**

39. ...que a criatividade das crianças seja encorajada em diferentes tipos de atividade (ex. arte, música) (7.3)

#### **Atividades-jogo dramático:**

42. ...que muitos materiais de jogo dramático com temas diferentes estejam acessíveis (ex. lide da casa, trabalho, fantasia) (3.1/5.)

#### **Interação-supervisão das atividades de motricidade global:**

55. ...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as competências necessárias para utilizar os equipamentos de motricidade global (5.3)

#### **Interação- disciplina:**

63. ...que as expectativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas às suas idades e níveis de desenvolvimento (3.3)

#### **Estrutura do programa-jogo livre:**

80. ...que a supervisão das atividades de jogo livre seja utilizada como interação educativa (ex. os adultos encorajam as crianças a falar sobre as atividades, introduz conceitos sobre a brincadeira) (7.1)

#### **Espaço e mobiliário-arranjo da sala para atividades:**

6. ... a existência de materiais adicionais para acrescentar ou modificar as áreas (de forma a assegurar o interesse das crianças) (7.3)

### **-2**

#### **Rotinas/cuidados pessoais:**

12. ...que o acolhimento e despedida sejam feitos de forma individualizada e calorosa com cada criança.(3.1/5.1/5.2)

#### **Rotinas/cuidados pessoais:**

13. ...que a criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega à sala (7.1)

#### **Estrutura do programa- condições para crianças com incapacidades:**

85. ...que sejam feitas alterações no ambiente, atividades e horário para que as crianças com incapacidades/necessidades específicas sejam integradas no grupo e participem na maioria das atividades (5.2/7.2)

**Estrutura do programa- horário:**

76. ...que o horário permita um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade (ex. nos dias de sol é permitido às crianças ficarem mais tempo no recreio) (5.1)

**Interação- interações entre as crianças:**

72. ...que os adultos proporcionem oportunidades para as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (ex. um grupo de crianças colabora num trabalho de expressão plástica) (7.2)

**Interação- supervisão geral das crianças (exceto nas atividades de motricidade global):**

61. ...que os adultos falem com as crianças acerca das ideias relacionadas com as suas brincadeiras, fazendo perguntas e adicionando informação para desenvolver o pensamento (7.1)

**Atividades- música/movimento:**

37. ...atividades de movimento/dança (3.3)

**Atividades-uso da tv, vídeo e/ou computador:**

51. ...que a televisão/vídeo/computador sejam utilizados para apoiar e expandir as atividades e temas abordados na sala (7.2)

**Estrutura do programa-horário:**

74. ...que durante o dia seja permitido às crianças brincar tanto no interior como no exterior (3.3)

**-1**

**Atividades-natureza/ciência:**

44. ...que as crianças sejam encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar com os outros ou para adicionar a coleções (ex. folhas, animal de estimação) (3.3)

**Atividades-motricidade fina:**

33. ...que estejam acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados ao desenvolvimento das crianças (3.1/5.1/5.2)

**Linguagem-raciocínio-uso informal da linguagem:**

32. ...que os adultos conversem com as crianças individualmente (7.1)

**Pais e pessoal- condições para pais:**

86. ...o envolvimento ativo dos pais em atividades desenvolvidas na sala (5.4)

**Estrutura do programa-tempo de grupo:**

83. ...que muitas atividades/rotinas decorram em pequenos grupos ou individualmente (5.2)

**Interação- interações pessoal-criança:**

68. ...que os adultos respondam de forma empática às crianças que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas (5.3)

**Interação-disciplina:**

66. ...que sejam desenvolvidas atividades que ajudem as crianças a compreender e a desenvolver competências sociais (7.2)

**Rotinas/cuidados pessoais- práticas de saúde:**

16. ...que as crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene e práticas de saúde de forma autónoma (3.1/3.2/7.1)

**Atividades-natureza/ciência:**

43. ...que existam muitos jogos, materiais e atividades de ciência, adequados às idades e desenvolvimentos das crianças (3.1/5.1/5.2/3.2)

**Linguagem- raciocínio-uso informal da linguagem:**

31. ...que os adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças de forma a expandir as suas ideias e respostas (5.3)

## **Anexo K. Distribuição Q depois das sessões de intervenção**

### **+5**

#### **Pais e pessoal- Interação e cooperação do pessoal:**

87. ...a partilha de informação sobre as crianças entre os adultos que trabalham na mesma sala (5.1)

#### **Interação- Interações pessoal-criança:**

70. ...que os adultos encorajem o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos (7.2)

#### **Interação- Disciplina:**

65. ...que os adultos envolvam ativamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas (7.1)

#### **Interação- Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global):**

57. ...que a supervisão não seja punitiva, mas sim cuidadosa e adequada ao grupo (3.3/5.1)

#### **Espaço e mobiliário- Arranjo da sala para atividades:**

4. ...que na sala estejam disponíveis várias áreas claramente definidas permitindo às crianças utilizar os seus materiais de forma autónoma (7.2)

#### **Estrutura do programa- Horário:**

78. ...que o horário possa ser alterado em função das necessidades individuais das crianças (ex. tempo de história mais curto para crianças mais novas) (7.2)

### **+4**

#### **Espaço e mobiliário- Arranjo da sala para atividades:**

5. ...que as áreas da sala estejam a organizadas de forma a que as brincadeiras mais ativas não interfiram nas brincadeiras mais tranquilas (5.2/5.3)

6. ... a existência de materiais adicionais para acrescentar ou modificar as áreas (de forma a assegurar o interesse das crianças) (7.3)

#### **Interação – Disciplina:**

64. ...que os adultos sejam consistentes entre si na resposta ao comportamento das crianças (ex. todos os adultos aplicam as mesmas regras face a situações semelhantes) (5.3)

#### **Interação - Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global)**

58. ...que os adultos ajudem as crianças e as encorajem quando necessário (ex. ajudar uma criança a envolver-se na brincadeira) (5.2)

**Atividades – Promover a aceitação da diversidade:**

53. ...que os adultos intervenham apropriadamente quando são demonstrados preconceitos (3.3)

**Rotinas/Cuidados pessoais- Chegada/Saída**

14. ...que a chegada e saída sejam momentos de partilha de informações com os pais (7.3)

**+3**

**Estrutura do programa- tempo de grupo:**

81. ...que as atividades de grande grupo sejam limitadas a períodos curtos e adequados ao grupo de crianças (5.1)

**Rotinas/Cuidados pessoais- Práticas de segurança:**

18. ...que as regras de segurança sejam discutidas com as crianças (5.2)

**Linguagem – Raciocínio- Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio:**

26. ...que o adulto explicita relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio (ex. imagens, histórias gravadas, cartões com sequência, brinquedos com formas e tamanhos) (5.1)

28. ...que os conceitos sejam introduzidos para responder aos interesses e necessidades das crianças na resolução de problemas (7.2)

**Linguagem – Raciocínio - Encorajar as crianças a comunicar:**

23. ...a existência de materiais, em várias áreas, que promovam a comunicação através da linguagem (ex. pequenas figuras na área das construções, fantoches na área dos livros) (5.2)

**Linguagem e Raciocínio- Livros e imagens:**

21. ...a leitura de livros às crianças em momentos que não apenas os de grande grupo (5.5)

**Atividades- Música e movimento:**

39. ...que a criatividade das crianças seja encorajada em diferentes tipos de atividade (ex. arte, música) (7.3)

## +2

### **Linguagem e Raciocínio- Encorajar as crianças a comunicar:**

22. ...que as atividades que encorajem as crianças a comunicar oralmente sejam realizadas tanto no jogo livre como nas atividades de grupo (5.1)

24. ...que os adultos adequem a sua linguagem às idades e capacidades das crianças (7.1)

### **Linguagem e Raciocínio- Livros e imagens:**

19. ...atividades diárias de linguagem como a leitura de livros e conto de histórias (3.2)

### **Interação- Interações pessoal-criança:**

67. ...que os adultos demonstrem respeito pelas crianças e se relacionem com elas de forma calorosa e apoiante (3.1/5.15.2)

69. ...que os adultos demonstrem prazer no convívio com as crianças (7.1)

### **Interação- Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global):**

59. ...que os adultos prestem atenção a todo grupo, mesmo quando trabalham com uma criança individualmente ou com um grupo pequeno (5.3)

### **Atividades- Jogo dramático:**

42. ...que muitos materiais de jogo dramático com temas diferentes estejam acessíveis (ex. lide da casa, trabalho, fantasia) (3.1/5.)

### **Estrutura do programa- Tempo de grupo:**

84. ... que os adultos se envolvam em interações educativas com pequeno e grande grupo, bem como com as crianças individualmente (7.2)

### **Rotinas/Cuidados Pessoais- Práticas de segurança:**

17. ...que os adultos supervisionem as crianças, de forma a garantir a sua segurança, eliminando eventuais riscos e evitando situações de perigo (3.1/3.2/5.1/7.1)

## +1

### **Estrutura do programa- Jogo livre:**

80. ...que a supervisão das atividades de jogo livre seja utilizada como interação educativa (ex. os adultos encorajam as crianças a falar sobre as atividades, introduz conceitos sobre a brincadeira) (7.1)

### **Estrutura do programa – Horário:**

76. ...que o horário permita um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade (ex. nos dias de sol é permitido às crianças ficarem mais tempo no recreio) (5.1)

74. ...que durante o dia seja permitido às crianças brincar tanto no interior como no exterior (3.3)

**Rotinas/Cuidados Pessoais- Uso da casa de banho/fraldas:**

15. ... que a casa de banho possa ser utilizada conforme a necessidade de cada criança (3.4)

**Rotinas/Cuidados Pessoais- Práticas de saúde:**

16. ...que as crianças sejam ensinadas a seguir cuidados de higiene e práticas de saúde de forma autónoma (3.1/3.2/7.1)

**Rotinas/Cuidados Pessoais- Chegada/Saída:**

12. ...que o acolhimento e despedida sejam feitos de forma individualizada e calorosa com cada criança.(3.1/5.1/5.2)

**Linguagem – Raciocínio- Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio:**

27. ...que as crianças sejam encorajadas a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos reais como base para o desenvolvimento de conceitos (7.1)

**Interação- Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global)**

60. ...que os adultos demonstrem apreço pelos esforços e realizações das crianças (5.4)

61. ...que os adultos falem com as crianças acerca das ideias relacionadas com as suas brincadeiras, fazendo perguntas e adicionando informação para desenvolver o pensamento (7.1)

**Interação- Interações entre as crianças:**

72. ...que os adultos proporcionem oportunidades para as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (ex. um grupo de crianças colabora num trabalho de expressão plástica) (7.2)

**0**

**Atividades- Promover a aceitação da diversidade:**

54. ...que a diversidade seja incluída nas rotinas diárias e brincadeiras (ex. comidas de diferentes culturas, adereços de jogo dramático) (7.1)

**Atividades- Matemática/número:**



48. ...atividades diárias que promovam a aprendizagem da matemática/números (5.4)
49. ...atividades de matemática/número que exigem maior contribuição do adulto (ex. medir a altura das crianças, contar e registrar o número de pássaros visíveis)

**Atividades- Música /movimento:**

36. ...atividades de música diárias (3.2)

**Pais e pessoal- Condições para pais:**

86. ...o envolvimento ativo dos pais em atividades desenvolvidas na sala (5.4)

**Linguagem- Raciocínio- Uso informal da linguagem:**

29. ...que existam muitas conversas entre os adultos e as crianças durante o tempo de jogo livre o rotinas (3.1)
30. ...que os adultos permitam e encorajem as crianças a conversar a maior parte do dia (3.2)

**Espaço e mobiliário- Arranjo da sala para atividades:**

3. ...que os espaços da sala sejam fáceis de supervisionar (3.2)

**Espaço e mobiliário- Equipamento de motricidade global:**

11. ...que exista equipamento e material suficiente para estimular várias competências de motricidade global das crianças (5.2/7.2)

**Espaço e mobiliário- Exposição de material relacionado com a criança:**

8. ...que muitos dos trabalhos expostos sejam produto de realização das crianças e relacionados com as atividades em curso (5.1/5.2)

**Interação- Interações pessoal-criança:**

68. ...que os adultos respondam de forma empática às crianças que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas (5.3)

**-5**

**Atividades- Natureza/ciência:**

46. ...que os adultos proporcionem atividades de natureza/ciência que exigiam uma maior contribuição da parte deles (ex. cozinhar, visitas de estudo) (7.1)

**Atividades- Blocos:**

40. ...que estejam acessíveis blocos e acessórios suficientes para a construção de estruturas organizados numa área específica (3.1/3.3)

**Atividades- Musica/movimento:**

35. ...a disponibilidade de muitos materiais e tipos de música acessíveis às crianças (5.1/7.1)

**Atividades- Uso da televisão, vídeo e/ou computadores:**

50. ...que os materiais e programas audiovisuais usados sejam adequados às crianças (Ex. não violentos, adequados ao desenvolvimento) (3.1/5.1)

**Linguagem- Raciocínio- Encorajar as crianças a comunicar:**

25. ... que a comunicação falada seja relacionada com a linguagem escrita (7.2)

**Espaço e mobiliário- Exposição de material relacionado com a criança:**

9. ...que a maior parte dos materiais expostos sejam produto da criatividade das crianças (7.1)

**-4**

**Estrutura do programa-Horário:**

77. ...que as transições entre os acontecimentos diários sejam suaves e não impliquem longos períodos de espera (ex. os materiais para a atividade seguinte estão prontos antes que a atividade corrente termine) (7.1)

73. ...que exista um horário diário básico que é familiar às crianças e está afixado na sala, para que elas o possam consultar (3.1/3.2)

**Interação- Supervisão de atividades de motricidade global:**

55. ...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as competências necessárias

56. ...que os adultos ajudem as crianças a desenvolver as brincadeiras de motricidade global, utilizando recursos e promovendo interações sociais positivas (ex. ajudar a colocar obstáculos para os triciclos) (7.2)

**Espaço e mobiliário- Mobiliário para descanso e conforto:**

2. ...que exista uma área confortável, onde seja permitido as crianças descansarem, acessível durante uma parte do dia (5.1) para utilizar os equipamentos de motricidade global (5.3)

**Atividades- Motricidade fina:**

33. ...que estejam acessíveis muitos materiais de motricidade fina, de cada tipo, com diferentes níveis de dificuldade, adequados ao desenvolvimento das crianças (3.1/5.1/5.2)

## **-3**

### **Estrutura do programa- Tempo de grupo:**

83. ...que muitas atividades/rotinas decorram em pequenos grupos ou individualmente (5.2)

82. ...que as crianças tenham muitas oportunidades para fazer parte de pequenos grupos por elas selecionados (3.2/7.3)

### **Espaço e mobiliário- Espaço para a motricidade global:**

10. ...que o espaço interior ou exterior seja seguro e organizado de forma a que as diferentes atividades não interfiram umas com as outras (3.2)

### **Interação- Disciplina:**

62. ...que os adultos mantenham controlo suficiente para evitar que as crianças se magoem umas às outras (3.2)

### **Linguagem e Raciocínio- Uso informal da linguagem:**

31. ...que os adultos acrescentem informação e coloquem questões às crianças de forma a expandir as suas ideias e respostas (5.3)

### **Linguagem e Raciocínio- Livros e imagens:**

20. ...a organização dos livros de diferentes categorias/temas numa área específica para momentos de leitura (5.3)

### **Atividades- Arte:**

34. ...que estejam acessíveis às crianças materiais de arte numerosos e variados, incluindo material tridimensional (5.1)

## **-2**

### **Estrutura do programa- Horário:**

75. ...que as crianças tenham diariamente brincadeiras de motricidade global e brincadeiras menos ativas (3.4)

### **Estrutura do programa- Condições para crianças com incapacidades:**

85. ...que sejam feitas alterações no ambiente, atividades e horário para que as crianças com incapacidades/necessidades específicas sejam integradas no grupo e participem na maioria das atividades (5.2/7.2)

### **Atividades- Promover a aceitação da diversidade:**

52. ...que livros, imagens e materiais acessíveis evidenciem diversidade (ex. diferentes raças, culturas, idades, capacidades) (3.1/3.2/5.1)

**Atividades- Música/movimento:**

- 37. ...atividades de movimento/dança (3.3)
- 38. ...que sejam proporcionadas atividades de música que desenvolvem a compreensão das crianças sobre música (ex. convidar alguém para tocar um instrumento) (7.2)

**Atividades- Uso da televisão, vídeo e/ou computadores:**

- 51. ...que a televisão/vídeo/computador sejam utilizados para apoiar e expandir as atividades e temas abordados na sala (7.2)

**Atividades-Natureza/ciência:**

- 45. ...que alguns acontecimentos do dia-a-dia (ex. falar sobre o tempo, lançar papagaios num dia de vento) sejam utilizados como base para aprender sobre natureza/ciência (5.4)

**Interação- Disciplina:**

- 63. ...que as expectativas dos adultos em relação ao comportamento das crianças sejam adequadas às suas idades e níveis de desenvolvimento (3.3)

**Rotinas/Cuidados pessoais- Chegada/Saída:**

- 13. ...que a criança seja ajudada a envolver-se na atividade quando chega à sala (7.1)

**-1****Interação- Interações entre crianças:**

- 71. ...que os adultos modelem boas competências sociais (5.1)

**Interação- Disciplina:**

- 66. ...que sejam desenvolvidas atividades que ajudem as crianças a compreender e a desenvolver competências sociais (7.2)

**Atividades- Natureza/ciência:**

- 44. ...que as crianças sejam encorajadas a trazer itens da natureza para partilhar com os outros ou para adicionar a coleções (ex. folhas, animal de estimação) (3.3)
- 43. ...que existam muitos jogos, materiais e atividades de ciência, adequados às idades e desenvolvimentos das crianças (3.1/5.1/5.2/3.2)

**Atividades- Areia/água:**

- 41. ...que sejam realizadas diferentes atividades com areia e água (7.1)

**Atividades- Matemática/número:**

47. ...que estejam acessíveis muitos materiais de matemática, de vários tipos, adequados ao desenvolvimento (3.1/3.2/5.1/5.2)

**Espaço e mobiliário- Espaço de privacidade:**

7. ... que exista na sala um espaço reservado para uma ou duas crianças brincarem sem interrupções (5.1)

**Espaço e mobiliário- Espaço interior:**

1. ...que a sala tenha um espaço interior amplo que permita que as crianças e adultos se movimentem livremente (3.1/5.1)

**Linguagem e Raciocínio- uso informal da linguagem:**

32. ...que os adultos conversem com as crianças individualmente (7.1)

**Estrutura do programa- Horário:**

79. ...que ocorra diariamente uma variedade de atividades para brincar, algumas dirigidas pelos educadores e algumas iniciadas pelas crianças (5.2)